Pädagogisches

in

zwanglosen Heften.

Heft I.

Altona 1870.

Verlag von A. Mentzel.

Pädagogisches

in

zwanglosen Heften.

Heft I.

Altona 1870.

Verlag von A. Mentzel.

Inhalt.

Beitrag zur Emanzipationsfrage.

Von

L. L. Kaper.

I.

Eine immer von Neuem auftauchende, nicht abzuweisende, eine aus der Auffassung des Wesens der Volksschule hervorgehende Frage ist die nach dem Verhältniß der Schule zur Kirche. Es ist diese Frage eine brennende Zeitfrage geworden. Sie wird ihre Lösung finden, und es dämmert, nein, es leuchtet schon hell und klar die Morgenröthe einer schönern Zukunft. Als vor vielen Jahren das Bedenken über die Berechtigung einer Bevormundung, einer Beherrschung der Volksschule durch die Kirche auftauchte, da behandelte man von gewisser Seite her diese Angelegenheit mit Spott, mit dem Hohn, welcher der Gewalt innewohnt, wenn Jemand sich gegen sie erhebt, weil bei denen, welche der Entwicklung der Schule, als eines Organismus, als eines Faktors der Volksbildung und Volkswohlfahrt, wie ihrer Erlösung von allen sie einengenden Fesseln ihre Kraft und Einsicht weihten, ein Streben nach Emanzipation der Schule von der Kirche hervortrat. Jahrelang ruhte die Sache. Sie war schlafen gegangen. Jetzt ist sie erwacht. Im Geiste der Lehrer, in den Werkstätten ihres Fleißes, ihres mühevollen Tagewerks ist die Emanzipation allmählich reif geworden, und so tritt sie hervor, nicht mehr ein schwankendes Rohr, das vom Winde hin- und herbewegt wird, nicht mehr ein Flämmlein, das ein scharfer Luftzug auslöscht, — sondern ein kräftiger Baum, der mit seinen weitverzweigten Wurzeln tief in das Erdreich hineingreift, ein Stern, der so klar, wie mild am Lebenshimmel der Lehrerwelt glänzt. Mit der Emanzipation der Lehrer und der Schule ist's gegangen, wie einst mit der Reformation der Kirche durch Luther und seine Freunde. Nicht Luther hat die Reformation gemacht; sie war fertig in den Herzen seiner Zeitgenossen, sie war durch ein Jahrhunderte hindurch gehendes Walten der Vorsehung vorbereitet, — und Luther riß das Gerüste nieder, hinter welchem still und verborgen der herrliche Bau vollendet war. In dem Sinne ist die innere Emanzipation, die geistige Mündigkeit und Selbstständigkeit der

Lehrer, wenn auch nicht vollendet, so doch so vorbereitet, daß es nur der Niederreißung des sie einhüllenden Gerüstes bedarf, um sie zu einer vollendeten Thatsache zu machen, und in dem Sinne leben wir Lehrer nicht in unfaßbaren Ideen, sondern rechnen mit vorhandenen Größen, mit erkennbaren Realitäten. Auch ins Volksbewußtsein ist das Bedürfniß einer Lösung der Emanzipationsfrage gedrungen; — das Volk nimmt an unserm Kampfe Theil; — es steht zum großen Theil schon auf unserer Seite. Doch wie sehr ist's zu bedauern, daß in einen Sachstreit, in eine Prinzipienfrage sich die Leidenschaft hineinmischt, dadurch der Standpunkt verrückt, das Urtheil verwirrt wird und die Ruhe, die Besonnenheit, welche zu einer vorurtheilsfreien Untersuchung erforderlich ist, verloren geht. Wie ich es als die Pflicht eines jeden Lehrers betrachte, dieser Angelegenheit seine volle Aufmerksamkeit zu widmen, dieselbe zu durchdenken, um, wo möglich, zu einem festen, bestimmten Resultat zu kommen, so erachte ich für nothwendig, die einander gegenüberstehenden Ansichten einer möglichst eingehenden Prüfung in öffentlichen Blättern, Zeitschriften zu unterziehen. Wir graben Schachte, legen Stollen an, um, gleich dem Bergmann, endlich den Ort zu finden, wo das kostbare Metall der Wahrheit sich findet. Es fällt mir im entferntesten nicht ein, andeuten oder gar behaupten zu wollen, daß ich alle hier in Betracht kommende Fragen so allseitig durchschaue, schon so im Besitz der Wahrheit bin, um unantastbare Grundsätze, vollkommen genügende Pläne entwickeln zu können; — meine Hoffnung, mein Bestreben ist bescheidener, ich will anregen, will Stoff zu eingehenden Erörterungen geben, will einige Bausteine herbeitragen, die von der Hand eines geschickten Meisters irgendwo in den Tempel der Wahrheit, des Fortschritts, der Bildung eingefügt werden mögen.

Da scheint es mir nicht unzweckmäßig, daß gesammelt und zusammengestellt werde, was hervorragende Männer seit Jahren für, wie auch gegen die Emanzipation der Schule von der Kirche gesagt haben, und lasse ich diese Männer mitunter, wenn es mir so am besten scheint, selbst reden. (Schmidt, Geschichte ꝛc.) Gräfe, seit 1850 Rektor der Bürgerschule in Bremen, stellt das Verhältniß der Schule in folgender Weise fest: die Schule, mithin auch die Volksschule, hat in ihrem tiefsten Wesen Erziehung zur

Aufgabe. Auch die Kirche ist eine Erziehungsanstalt. Kirche und Schule sind in ihrem letzten Zwecke eins, oder sie stehen doch mit einander in der engsten Verbindung. Aber die Schule ist deshalb nicht als ein integrirender Theil zu betrachten. Die Schule würde den besten Nerv ihres Lebens zerschneiden, wenn sie die innigste Verbindung zwischen Schule und Kirche auflösen wollte, wenn sie es nicht als ihre Aufgabe betrachtete, die Jugend zu Gott hinzuführen. Aber nicht minder verkehrt ist die Ansicht derer, welche aus dem tiefen Zusammenhange der Volksschule und der Kirche den Schluß ziehen, daß auch in der äußern Erscheinung die letztere über jene herrschen müsse, oder gar, daß die eigentlichen Diener der Kirche, die Geistlichen, die unumschränkten Herren der Volksschule sein und bleiben müßten, wie sie es waren, als die Volksschule noch im ersten Stadium der Entwicklung stand. Noch weniger aber stimmt es mit der Wahrheit zusammen, wenn man die Diener der Kirche, die Geistlichen, mit der Kirche verwechselt, beide als gleichbedeutend setzt; die Kirche besteht in und mit allen Gläubigen, sie ist etwas ganz Anderes, Höheres und Umfassenderes, als die hierarchische Einheit des geistlichen Standes. Staat und Wissenschaft haben sich nach und nach von der Bevormundung der Kirche frei gemacht. Auch Universitäten, Gymnasien, Realschulen stehen nicht mehr unter kirchlicher Leitung. Die Volksschule ist noch dem Namen nach mit der Kirche verbunden. Ueberall sind jedoch die Schulangelegenheiten ein Gegenstand der Staatsgesetzgebung, und wenn auch noch in vielen Staaten kirchliche Behörden die Schulangelegenheiten leiten und verwalten und wol überall die Ortsprediger die Lokalaufsicht führen, so handeln sie alle nur als Beauftragte des weltlichen Regiments. Die Würde des Lehramts, das Interesse der Jugenderziehung, die Bildung der Zeit fordert unabweislich, daß der Volksschullehrerstand endlich emanzipirt werde von den niedern Kirchendiensten, die eine frühere Zeit ihm aufgebürdet hat, von dem unwürdigen Mißtrauen und der ängstlichen Beaufsichtigung seiner Thätigkeit, unter welcher er seufzen muß, von dem polizeilichen Charakter der Schulaufsicht, den sie jetzt überall hat. Die Schulverwaltung muß von selbstständigen Behörden geführt, jedenfalls müssen Sachverständige dabei betheiligt werden. —

In Beziehung auf die Stellung der Volksschule zu

Staat und Kirche ward im 19. Jahrhundert die Trennung der Schule von der Kirche und die Auffassung derselben als Staatsanstalt, trotz der zeitweiligen Opposition der Reaktion immer weiter durchgeführt. Im Mittelalter war die Kirche die Trägerin des geistigen Lebens, beherrschte als solche den Staat und demgemäß auch die Schule. Nach der Reformation wendete sich das Blatt; der Staat übernahm die Pflege des geistigen Lebens und die protestantische Kirche wurde selbst eine Anstalt zur religiösen Bildung der Staatsangehörigen, welche durch Lehre und Kultus, durch Förderung der Gotteserkenntniß und der Einsicht in die Menschen- und Christenpflicht, durch Schärfung des Gewissens der Menge und durch Gottesverehrung bewerkstelligt wird. Mehr und mehr ging dem Staate das Bewußtsein auf, daß er im Interesse seiner eigenen Existenz als ein Lebendiges, das sich fortentwickeln muß, der Rohheit und Unsittlichkeit nicht durch Strafen, sondern durch Religion und allgemeine Bildung beikommen müsse. Gleich nach der Reformation ließ man den Staat zwar noch außer aller Verbindung mit der Schule, aber letztere wurde doch aus einem Institut der Priester eine Anstalt der Kirchengemeinde; später übte der Staat seinen Einfluß ausschließlich durch die Mitglieder der kirchlichen Behörden und durch Geistliche aus. Dadurch erhielt sich bei der Kirche die Meinung, nach welcher die Schule der Kirche und nicht der allgemeinen Bildung halber vorhanden sei, und vielfach wurde nach wie vor die erstere als Eigenthum der letztern betrachtet und als Mittel und Stütze der Konfession angesehen. Diese Ansicht wurde schon „im Jahrhundert der Aufklärung bekämpft, und die Idee der Freistellung des Schulwesens neben der Kirche unter Protektorat des Staates erhielt zum ersten Mal ihren klassischen offiziellen Ausdruck, als am 18. Juli 1799 in einer Relation des Oberkonsistoriums zu Berlin zur Bekämpfung des Vorurtheils, als ob die Schulen zunächst eine Sache einzelner Religionsparteien wären und sein müßten," aufgefordert wurde; denn es sei unleugbar, „daß die Schulen als Institute des Staates und nicht als Anstalten einzelner Konfessionen zu betrachten" seien, weßhalb auch zu wünschen sei, „daß in den Schulen der Religionsunterricht bloß auf die allgemeinen Wahrheiten der Religion und auf die allen kirchlichen Parteien gemeinschaftliche Sittenlehre eingeschränkt, dagegen der spezielle

Konfessionsunterricht bloß dem Prediger bei der Vorbereitung der Katechumenen überlassen werde. Schon viel früher hatte Schoppius (gest. 1661) gesagt: So lange die Einbildung währt, daß der status scholasticus nothwendig müsse verbunden sein mit dem statu ecclesiastico, so lange werden keine guten Schulen in Deutschland sein. — Gedike sagt: Die gewöhnliche Subordination der Schulen unter Aufsicht der Geistlichen schreibt sich noch aus jenen Zeiten der Möncherei und des Aberglaubens her, da man jedem Lichtstrahl reinerer Erkenntniß, der etwa aus den Schulen hervordämmern konnte, den Weg zu versperren suchte. Die Ursache hat aufgehört, warum dauert die Folge fort? Man wird es sonderbar finden, wenn ein Zivilbeamter über ein Korps Soldaten gestellt wird. Aber das Verhältniß ist beinahe dasselbe. Um einen Schulmann beurtheilen und leiten, und wenn er fehlt zurechtweisen zu können, muß man zwar nicht nothwendig selbst ein Schulmann sein, aber doch durchaus die Kenntniß eines Schulmanns haben. Es ist wahr, viele Prediger haben sie, und mancher würde vielleicht ein trefflicher Schulmann geworden sein. Aber kann man wol mit Billigkeit dergleichen Kenntnisse von jedem Geistlichen ohne Unterschied erwarten und fordern? Er kann ohne sie ein recht brauchbarer Mann in seinem Stande sein, aber zum Schulaufseher taugt er ohne theoretisch-praktische Kenntnisse des Schulwesens schlechterdings nicht. Unstreitig würde es also besser und für den Schulmann aufmunternder sein, wenn Schulmann unter Schulmann subordinirt wäre, und wenn man zu diesem Behuf die Schulinspektion ebenso wie die geistliche, in Diözesen vertheilte und den tüchtigsten Schullehrern der größern Städte und Schulen die Aufsicht über alle zu einem gewissen Distrikte gehörige kleinere Schulen auftrüge."

Derselbe sagt 1800 in seinem Programm: Es ist ein Ueberrest des Aberglaubens und der Barbarei des Mittelalters, daß man noch immer die Schulen als Filiale der Kirche und nicht vielmehr als eigne, selbstständige Institute betrachtet. Schulen sind Institute des Staates, dem daran gelegen ist, unterrichtete, brauchbare Bürger zu haben, nicht Institute einzelner Religionsparteien. Deshalb gehört auch nur die allgemeine Religion zu den Gegenständen des Schulunterrichts, nicht aber die Unterscheidungslehren der einzelnen Kirchen.

Als ein besonderes Verdienst Pestalozzi's und seiner hervorragenden Nachfolger muß auch das hervorgehoben werden, daß durch sie die Pädagogik sich mehr und mehr zur Selbstständigkeit, zur wissenschaftlichen und künstlerischen Abgerundetheit erhoben hat, so daß sie allgemach Herr im eignen Hause zu sein das Recht und die Pflicht hat. Jemehr sie sich ihrem jetzigen Standpunkte näherte, desto mehr erhoben sich Stimmen für die Freistellung der Schule, die sogenannte Emanzipation von der Kirche, durch welche übrigens nie eine Zerreißung des Bandes zwischen der Wirksamkeit der Schule und der Kirche, keine Zerstückelung des allgemeinen Bildungswerkes beabsichtigt wurde. Die bedeutendsten, einflußreichsten Vertreter der Emanzipation dachten nur daran, der Schule eine selbstständige Vertretung und eine Inspektion und Leitung von Sachverständigen, von Pädagogen von Fach zu verschaffen. Die Reihe dieser Vertreter nach Pestalozzi beginnt mit Stephani. Er sagt: die Hauptbedingung, unter welcher sich eine glückliche Verbesserung der Erziehung allein denken läßt, ist, daß das gesammte öffentliche Erziehungswesen zu einem eignen selbstständigen Zweige des Staatshaushaltes erhoben und solches, wie die übrigen Zweige desselben, eine zweckmäßige, sich durch den ganzen Staat verbreitende Organisation erhalte. Die Aufsicht und Leitung des Ganzen sowohl, als der Haupttheile der öffentlichen Erziehung erfordert Männer, welche in diesem Fache durchaus zu Hause sind. Wer will denn den Werth der in allen Abtheilungen angestellten Lehrer gehörig würdigen, als derjenige, der Staatspädagogik zu seinem Hauptstudium gemacht hat? Oder wer anders, als eben dieser, kann es sich anmaßen, über die Auswahl des Lehrstoffs, die Güte der Methode, die befolgten Erziehungsgrundsätze und Organisation in einzelnen Unterrichtsanstalten ein meisterhaftes Urtheil zu fällen? Wer anders als der gründlich gelehrte Staatspädagoge kann zu einer hellen Uebersicht des gesammten Bedürfnisses der Nationalbildung gelangen und seine vollste Aufmerksamkeit und Lieblingsthätigkeit auf das große Werk richten, das durch ihn ausgeführt werden soll? Man muß aufhören, die öffentliche Erziehung einem andern Zweige des Staatshaushaltes als Nebensache mit anzuhängen. Wir können es nicht billigen, daß das Erziehungswesen dem Justiz- und Kammerwesen als Nebensache beigegeben werde,

wir können es ebensowenig billigen, wenn solches den Konsistorien oder Kirchenkollegien zugeordnet wird. Zwar findet hier allerdings Verwandtschaft Statt; aber es stimmt schon mit den Grundregeln der Staatsorganisation nicht überein, wenn man einen Theil der Geschäftsgegenstände zur Hauptsache macht und ihn dadurch ungebührlich über die andern erhebt. Hierzu kommt, daß unsere Kirchenkollegien selbst noch einer zweckmäßigen Reformation bedürfen, um die Reste geistlicher Rechtspflege abzuschaffen und sie ihrem reinen Zwecke — Sorge für sittlich-religiöse Kultur — wiederzugeben.

Pustkuchen verlangt im Interesse der Pädagogik, der Schule, des Hauses und der Gemeinde die Trennung der Schule von der Kirche; denn „die Aufgabe der Schule ist, das Erkenntnißvermögen durch elementare und formale Bildung in seiner Selbstständigkeit zu veredlen, die Kirche dagegen benutzt dasselbe, um die Elemente der Willensmeinung in ihm zu begründen und seine transitive Bedeutung zu erhöhen. So steht die Kirche neben der Schule mit einer ganz besonderen, ihr eigenthümlichen Aufgabe.

Diesterweg will die Schule „von der ausschließlichen Inspektion der Geistlichen" getrennt wissen. „Der Geistliche kann der Regel nach nicht die zu einer erfolgreichen innern Gesammtleitung der Schule erforderlichen Kenntnisse und Einsichten in die Elementar-Methodik besitzen. Daher ordne man eine spezielle Leitung der Schulangelegenheiten durch Sachverständige an.

Preusker und Th. Hoffmann sprechen sich eben so aus. Ersterer u. A.: „Einer ausschließlichen Bevorwortung und Vertretung des Schulstandes durch den Geistlichen bedarf es unter den jetzigen Verhältnissen nicht mehr."

Schleiermacher: „Abhängig von der Kirche in ihrer äußern Erscheinung darf die Schule nicht mehr sein. Nothwendig bedarf es eines eignen Rathes der Schule, der aus Schulmännern zu bilden, dem aber kirchliche Beamte beizuordnen sind. Auch nehmen wir eine gewisse Verbindung der Schulen unter sich als erforderlich an, wodurch das ganze Leben derselben zum bewegten wird."

Gegen die Emanzipation kämpfen:

Kröger: Kirche und Schule stehen ihrer Natur nach in verwandtschaftlichen Verhältnissen. Die Kirche ist ihrer Bestimmung nach selbst eine Schule höherer Art, eine

Schule zur Nährung, Fortpflanzung und Verbreitung des Heiligen im Menschen. Es kann der Kirche nicht gleichgültig sein, welche sittlich-religiöse Bildung die Schule gewährt, da sie ihre Glieder aus derselben erneuert, und sie hat ihrerseits die Pflicht, jede Bildung mit allen ihr zu Gebote stehenden Mitteln zu fördern.

Harms: 1) Wir sind Prediger der ganzen Gemeinde und unser Amt soll alle Seelen umfassen, daher auch die Kinder. 2) Die Schule ist aus der Kirche hervorgegangen, der Geistliche als Repräsentant der Kirche soll verhüten, daß sie sich dem Dienst der Kirche entziehe. 3) Der Geistliche soll das Leben der Kirche in die Schule überleiten. 4) Der Prediger ist in den meisten Gemeinden zur Schulaufsicht allein fähig, in allen Gemeinden so fähig, wie irgend andere.

Beneke: Allerdings ist es im Allgemeinen keinem Zweifel unterworfen, daß derjenige, welcher mehr von der Sache weiß, auch geschickter ist, eine dem Zwecke der Sache gemäße Aufsicht zu führen, und wo man die Vertauschung der geistlichen Aufseher mit Schulmännern aus diesem Gesichtspunkte verlangt hat, ist es als eine sehr ehrenwerthe Gesinnung zu schätzen. Absicht aber, meint Beneke, ist: „die Aussicht auf größere Freiheit."

Sickel: 1) Schule und Kirche haben denselben Zweck, das Reich Gottes auf Erden zu verbreiten. 2) die Kirche kann des Dienstes der Schule, die Schullehrer des Dienstes des Pfarrers nicht entbehren. 3) die Schule hat zwar ihre Aufgabe erweitert und bildet zugleich für das bürgerliche Leben vor, aber Bildung zur Gottseligkeit ist ja doch die Hauptsache. 4) Viele Schullehrer eifern nur aus Neid gegen die Aufsicht des Pfarrers über das bessere Einkommen desselben. 5) Man will die Aufsicht über die Schule den würdigsten Gliedern des Lehrstandes anvertrauen, aber die Pfarrer gehören ja auch zum Lehrstande. Die Besoldung besonderer Schulinspektoren würde zu viel kosten; diese Summen könnten lieber zur Verbesserung niederer Schullehrergehalte angewandt werden. Inspektoren aus dem Schulstande würden fremde Leistungen zu einseitig würdigen, oft einem lästigen Methodenzwange das Wort reden, alle Freiheit beschränken, alle Berufsfreudigkeit ersticken und an die Stelle eines regen Schullebens den todten Mechanismus setzen. Bei alle dem würde der Schulaufseher doch nur

einen beschränkten Einfluß haben, weil er der Schule zu fern steht. 6) Es ist überall wünschenswerth, einem Mann nahe zu stehen, der an unserm Tagwerk Theil nimmt und mit dem wir darüber ohne Rückhalt sprechen können; dieß nur bewahrt vor Einseitigkeit und erhält unsere Berufsfreudigkeit lebendig. Konferenzen thun das zu wenig, weil sie nicht ins Einzelne eingehen können; wie wichtig ist's also, daß der Lehrer am Ortspfarrer einen theilnehmenden Schulfreund finde! —

II.

Die für die Emanzipation der Schule von der Kirche aufgestellten Gründe sind im Allgemeinen folgende von Gräfe zusammengefaßte:

1. Die kirchlichen Behörden haben bei ihrem erweiterten Geschäftskreise in Bezug auf die Kirchenverwaltung und bei der Ausdehnung, welche in der neuern Zeit das Schulwesen und seine Leitung erhalten, weder Zeit noch Kraft genug, auch diese Leitung so zu führen, daß daraus Segen für die Schule erwachse. Kirchliche Behörden werden die Schulverwaltung immer als Nebensache ansehen und die Schule als bloßes Anhängsel der Kirche nur eine stiefmütterliche Behandlung gewärtigen dürfen.

2. Die Fortschritte der Erziehungskunst, besonders des Schulunterrichts, sind in den letzten 60 Jahren so bedeutend gewesen, daß der geistliche Stand, gehindert durch seinen eigentlichen Beruf, ihnen nicht hat folgen können, weßhalb namentlich die Ortspfarrer, denen es fast immer an eignen praktischen Erfahrungen im Schulunterricht fehlt, nicht die von der Zeit geforderte Befähigung zur Schulaufsicht besitzen.

3. Die Volksschule war in früheren Jahrhunderten allerdings mehr Sache der Kirche; aber die Zeiten haben sich geändert. Jetzt hat sie eine früher nicht geahnte Bedeutung auch für das bürgerliche Leben und den Staat erhalten, so daß sie nicht mehr als ein kirchliches, sondern noch mehr als ein Staatsinstitut angesehen werden muß.

4. Zudem lehrt die Erfahrung, daß die Schule unter dem Regiment der Kirche herabgekommen, schlechter geworden ist, statt zum Besseren und Vollkommneren sich zu entwickeln. Erst seitdem der Staat sich der Schule

angenommen hat, ist dieselbe in ihrer Entwickelung gewaltig fortgeschritten.

5. Die Schule ist innerlich von der Kirche unabhängig. Beide erstreben zwar dasselbe allgemeine Ziel, die sittliche Veredlung und eine der Vernunft und dem Christenthum entsprechende Lebensführung in allen Beziehungen; aber ihre nächsten Zwecke sind verschieden und sie gebrauchen auch zur Erreichung des gemeinschaftlichen Zweckes verschiedene Mittel oder auch wol dasselbe Mittel auf ganz verschiedene Weise, diese innere Unabhängigkeit der Schule von der Kirche muß auch die äußere nothwendig bedingen.

6. Der öffentliche Unterricht und seine Pflege gehört zu den Zwecken des Staats, der Sorge tragen muß für die zeitgemäße Bildung seiner Bürger. Namentlich fordert das weiterschreitende konstitutionelle Leben, daß die Schule von der Bevormundung durch die Kirche entnommen und den Interessen des Staatslebens zugewendet werde.

Die Gegner der Emanzipation führen für die Beibehaltung des Bestehenden die von Gräfe also zusammengestellten Gründe an:

1. Die Kirche hat ein historisches Recht auf die Schule. Ohne Kirche keine Schule.

2. Die Idee der Kirche ist allumfassend, schließt also die Idee der Bildung in sich, folglich auch die Schule. Die Schule hat einen letzten selbstständigen Zweck nicht, sondern nur einen untergeordneten, der kein anderer ist, als der, die Jugend auf die Kirche vorzubereiten.

3. Die Lostrennung der Schule von der Kirche wird die religiöse Bildung der Jugend gefährden; das weltliche Wissen wird in der Schule völlig die Oberhand behalten und die religiös-sittlichen Interessen werden ganz in den Hintergrund treten.

4. Dadurch würde selbst der Staat in seinem innersten Wesen gefährdet.

5. Bie Bildung des Lehrerstandes hat noch lange nicht die Höhe erreicht, daß es möglich wäre, die Schule der Leitung ihrer Mutter, der Kirche, zu entlassen.

6. Die Emanzipation ist aber auch wegen der Verhältnisse auf dem Lande praktisch unausführbar. Wer wol anders sollte die Aufsicht führen, als der Ortspfarrer?

III.

Die Gegner der Emanzipation der Schule von der Kirche gründen ihre Behauptung auf ein vermeintliches, historisches Verhältniß der Schule zu der Kirche, indem sie behaupten, daß die Schule aus der Kirche geboren, also eine Tochter derselben ist. Es ist ganz überflüssig, hierauf näher einzugehen, denn wenn es auch nicht bewiesen und längst anerkannt, selbst von Gegnern der Emanzipation — Palmer — eingeräumt wäre, daß die Schule keine Tochter der Kirche ist, indem dieselbe in ihren ersten unmittelbaren Anfängen durch ein Staatsoberhaupt geschaffen, sogar im feindlichen Verhältniß zum katholischen Klerus durch Staatsgewalt gehalten und weiter entwickelt worden ist, so würde man doch der mündig gewordenen Tochter ihre Rechte nicht länger vorenthalten können. Die Ordnung der Natur und der Verhältnisse bringt es mit sich, daß alles Lebendige, welches einem andern Lebendigen entkeimt, und bis zu einem gewissen Stadium der Entwickelung von demselben abhängig ist, dann, wenn es ein eigner, selbstständiger Organismus geworden, sich von der Mutter unabhängig macht und ein eignes Leben, gemäß den in ihm ruhenden Gesetzen, führt. Wenn also auch die Kirche die Mutter der Schule wäre — wie sie es nicht ist — cfr. die ersten christlichen Jahrhunderte — so muß die Mutter bei eingetretener Mündigkeit der Tochter diese aus ihrem bisherigen Abhängigkeitsverhältnisse entlassen und die Tochter ihren Weg auf eigene Verantwortlichkeit durchs Leben suchen und gehen lassen. So erklärlich, gerechtfertigt, ja selbstverständlich und nothwendig z. B. der Kampf der vereinigten Staaten Nordamerika's gegen ihr Mutterland war, eben so natürlich und gerechtfertigt ist der Kampf, den die Schule für ihre Unabhängigkeit von der Kirche führt; — wie jener Kampf zum Siege und zur Freiheit der amerikanischen Staaten führte, so kann das Resultat des Kampfes zwischen Kirche und Schule Niemandem zweifelhaft sein, denn derselbe hat Vernunft, Recht, überhaupt Alles, was einen Sieg unausbleiblich macht, für sich; — er geht hervor aus dem jedem selbstständigen Organismus innewohnenden Gesetze, alle Fesseln der Entwickelung abzustreifen und nur sich selbst zu gehorchen, und ich wage die Behauptung, daß, wie die errungene Unabhän-

gigkeit die Staaten Nordamerika's zu einer in der Geschichte beispiellos dastehenden Blüthe und Größe geführt hat, die Schule, ist sie erst eine freie Schule geworden, auf eine Höhe sich hinaufarbeiten wird, von welcher man keine Ahnung hat, oder doch nicht haben will. Ist die Schule mündig? Sie ist es, denn sie kennt ihre Aufgabe — die harmonische, allseitige Entfaltung der dem kindlichen Wesen vom Schöpfer gegebenen Kräfte zum divinen Leben; — sie hat ein festes, unwandelbares Prinzip — das der stetig fortschreitenden, naturgemäßen Entwickelung, gemäß den Gesetzen des kindlichen Organismus; — sie ist sich ihrer Rechte bewußt — sie will frei sein und sich eine Stellung erringen, wie sie ihr, als einem nothwendigen, wichtigen Faktor der Volksbildung und der auf Volksbildung beruhenden Volkeswohlfahrt gebührt; — sie kennt ihre Pflicht — vorwärts zu streben auf der Bahn der Erkenntniß und des sittlich-religiösen Lebens, immer tiefer hineinzuschauen in die kindliche Seele, immer gründlicher und klarer zu erforschen den leisen Bildungsgang in der geheimen Werkstatt der Gedanken und der Gemüthsbewegungen, um demgemäß in der Weise zu verfahren, wie die Natur es will. Bildung, mehr Bildung, immer größere Bildung wollen wir. Heißen Dank weihen wir den großen Männern, den unsterblichen Geistern, die den Trieb nach Bildung in uns angeregt, die uns zum Selbstdenken angeleitet, uns die Augen des Geistes geöffnet haben. Wehe aber allen denen, die uns, die Vorwärtsstrebenden, als von einem unausstehlichen Dünkel und Hochmuth befallen, zurückdrängen wollen zur Verdummung, zum blinden, gedankenlosen Nachbeten vorgeschriebener Formeln. Leben ist Streben — Vorwärtsarbeiten, — Leben ist Denken — Selbstdenken. Die Wahrheit ist nicht etwas Abgethanes, etwas, was ich habe, und nun nicht weiter kann. Wer da meint, er habe die Wahrheit, der wird überflügelt von dem tiefen, unaufhaltsam vorwärtsgehenden Strome der Erkenntniß. Nein, die Wahrheit hat uns, nicht wir haben die Wahrheit. — Und die Schule sollte nicht mündig sein? — Es kann nicht laut genug gesagt, nicht oft genug wiederholt werden: die Schule ist mündig geworden, und sie wird mehr und mehr aufblühen in jugendlicher Schönheit und aufjauchzender Kräftigkeit, je schneller man sie der Fesseln entledigt, die sie einengen, je mehr man das heiße

Verlangen nach Bildung befriedigt und je rascher man ihr eine äußere Stellung giebt nnd sie in eine Lage versetzt, daß der Mangel und die Armuth nicht stumme und doch so beredte Gäste in dem Kreise gar mancher Lehrerfamilie sind. Wird man es wollen? Man wird müssen. Man kann in das Rad der Zeit eingreifen, aber nur, um sich die Finger zu zerquetschen und die Arme zu verstümmeln; — das Rad der Zeit geht vernichtend über die Dunkelmänner hinweg, und die Geschichte notirt ihre Bestrebungen, wie sie auch die Thaten eines Nero uns aufbewahrt hat.

Man hat behauptet, daß der Geistliche sich so recht zum Schulinspektor eigne; seine höhere allgemeine und seine besondere theologische Bildung befähige ihn ganz besonders dazu. Ich darf, wie ich glaube, über ein Dreifaches, was ich von einem Manne, der über die Schule zum Heile derselben die Aufsicht zu führen berechtigt ist, fordere, ein allgemeines Einverständniß annehmen. 1. fordere ich eine gründliche, aus dem Studium der Psychologie hervorgehende pädagogische Durchbildung; 2. verlange ich nicht nur Kenntniß der Didaktik und Methodik, sondern auch praktische Gewandtheit und Sicherheit im Unterrichten und 3. betrachte ich Interesse an der Schule, Vorliebe für diese Volksbildungsanstalt als eine nothwendige Eigenschaft eines Schulinspektors. Woher ein Kandidat der Theologie eine pädagogische Durchbildung, eine gründliche Kenntniß der Methodik, Didaktik und Katechetik sich erwerben soll, ist mir in der That unbekannt; — auf unsern Universitäten ist der Pädagogik und ihren Hülfswissenschaften kein Lehrstuhl errichtet, und man müßte in der That von Pädagogik, Erziehung und Unterricht sehr gering denken, wollte man annehmen, daß ein cand. theol. durch einen vorgeschriebenen zeitweisen Aufenthalt in einem Lehrerseminar sich zu einem tüchtigen Schulinspektor die erforderliche theoretische Qualifikation erwerben könne. Ueberdieß sind allgemeine pädagogische und methodische Kenntnisse nicht ausreichend. Es soll für jede einzelne Abtheilung einer Schule das Lehrziel fixirt, für die verschiedenen Unterrichtsgegenstände Lehrgänge entworfen, der Lehrstoff nach der Befähigung der Schüler gewählt, die Methode, die Form des Unterrichts bestimmt, es sollen Selbstbeschäftigungen und unmittelbarer Unterricht auf eine zweckmäßige, fördernde Weise verbunden werden. Dazu — ich wiederhole es —

reichen allgemeine pädagogische und methodische Kenntnisse nicht; — kann ich in Allem denn von dem Prediger als solchem eine sachgemäße Beurtheilung erwarten? Ferner: kann der Geistliche — der vielleicht vor wenigen Monaten ordinirte Pfarrer — beurtheilen, ob ich richtig frage, ob jede Frage das Kind zum Selbstdenken reizt, keine Frage überflüssig, ob jede Antwort ein zum Gebäude hinzugefügter Stein ist, ob ich bei zum Theil richtigen Antworten der Kinder das richtige Verfahren einschlage, ob durch die ganze Unterredung das Kind in formaler und materieller Beziehung gewonnen hat? — Woher sollte er den Scharfblick haben, der hier erforderlich ist, um Schein und Wahrheit zu unterscheiden? Ich will gerne einräumen, daß mancher Prediger bei glücklichen Anlagen und wegen besonderer Vorliebe für die Schule sich eine achtungswerthe, pädagogische Bildung erworben hat, behaupte dagegen, daß ein Kandidat der Theologie damit, daß er den Samar anzieht, noch kein tüchtiger Schulinspektor ist. Und gesetzt den Fall, daß ein Kandidat auf der Universität oder später an einem Lehrerseminar sich zum Pädagogiker ausbildete, — ein Pädagoge ist er damit noch nicht. — Die Volksschule steht heut zu Tage wahrlich auf einem andern Standpunkt, wie vor 60—70 Jahren; es genügt nicht die Erwerbung einiger Fertigkeiten, die Aneignung einiger Bibelsprüche und Katechismussätze; — wir haben das Prinzip des Humanismus auf unsere Fahne geschrieben, wir wollen in naturgemäßer Weise die Menschenkraft bilden, und das ist eine Kunst, die sich im Handumdrehen weder lernen noch beurtheilen läßt. — Und wie stehts bei gar vielen Predigern, selbst wenn sie im Amte jahrelang gestanden, mit der Fertigkeit im Unterrichten? Man möchte meinen, ich wolle Persönlichkeiten photographiren, wenn ich diese Frage des Weitern erörtere; darum schweige ich lieber. — Doch noch Eins! Darf ich bei dem Ortspfarrer das Interesse für die Liebe zu der Schule voraussetzen, die einem Manne, welchem die Schule — nämlich ihre Beaufsichtigung, Beurtheilung, Hebung von Amtswegen anvertraut ist, nicht fehlen darf? Es will mir vorkommen, als verletzte ich nicht die Wahrheit, wenn ich annehme, daß die Schulinspektion als ein lästiges, unerquickliches Anhängsel zum geistlichen Stande nicht selten angesehen wird. In großen Gemeinden fehlt es auch in der That dem Prediger

an der erforderlichen Zeit und Ruhe, seinen ihm untergeordneten Schulen die erforderliche Aufmerksamkeit zuzuwenden. — Indem ich mir so die hier in Betracht kommenden Verhältnisse vergegenwärtige, auch die Erfahrung, welche eine mehr als 30jährige Amtsführung mich hat machen lassen, zu Hülfe nehme, so kann ich nicht die Ueberzeugung gewinnen, daß der Ortspfarrer als solcher ein tüchtiger, ausreichender Schulinspektor ist; — ihm fehlt die erforderliche Fachbildung, er hat wol selten die so nothwendige Vorliebe für die Schule, und oft erlauben es ihm seine vielen Berufsgeschäfte wol kaum, sich in ausreichendem Maße um seine Schulen zu bekümmern.

Man mache mir nicht den Vorwurf, daß ich keine Beaufsichtigung der Schule und ihrer Lehrer will. Im Gegentheil: ich will eine gründliche, möglichst ins Einzelne gehende Beurtheilung, eine strenge Kontrole, halte jedoch den Ortsgeistlichen als solchen nicht dazu befähigt und geneigt, befürchte indeß auch nicht, wie Sickel das thut, daß Inspektoren aus dem Schulstande — Fachmänner — fremde Leistungen zu einseitig würdigen, oft einem lästigen Methodenzwange das Wort reden, alle Freiheit beschränken, alle Berufsfreudigkeit ersticken und an die Stelle eines regen Schullebens einen todten Mechanismus setzen würden. Es will mir vorkommen, daß ein Geistlicher, der in der Pädagogik, in der Erziehungs- und Unterrichtskunst nicht ganz Laie ist, viel eher Gefahr läuft, durch seine Inspektion alle jene Nachtheile, welche Sickel nennt, hervorzurufen, als ein Mann, der von der Höhe, auf welcher er steht, die freiere Aussicht hat, und jede Eigenthümlichkeit achtet, eben weil er selbst ein Charakter ist; nur die Beschränktheit und Unsicherheit des Halbgebildeten will Alles in Eine Form hineingezwängt wissen, während die Hochachtung einer tüchtigen fremden Persönlichkeit ein Kriterium wahrer Bildung ist.

IV.

Wenn also die Emanzipation der Schule von der Kirche auf Grund eines historischen Verhältnisses nicht abgelehnt werden; wenn ferner eine vielleicht vorhandene Befähigung einzelner Repräsentanten der Kirche derselben gewiß nicht das Recht der Beaufsichtigung und Beherrschung geben kann: so ließen sich doch andere Gründe und Ver-

hältnisse denken, welche das Streben derer, die eine Emanzipation der Schule von der Kirche empfehlen, als ein verwerfliches erscheinen ließen. Der Kardinalpunkt des Kampfes liegt anderswo, nnd es kann denjenigen, welche mit Aufmerksamkeit und Interesse dem Kampfe bisher gefolgt sind, nicht entgangen sein, wo sie ihn suchen sollen. Aus dem Wesen, der Aufgabe und den daraus hervorgehenden Rechten der Kirche will man den Beweis liefern, daß die Schule nicht von der Kirche getrennt, daß also nie das Abhängigkeitsverhältniß gelöst werden dürfe, ja man will sogar behaupten, daß die Schule ihre Aufgabe verkenne, ihr eigenstes Wesen verliere, in eine Bahn hineingerathe, die nur zum Verderben führen könne, sofern sie aufhörte, eine folgsame, gehorsame Tochter der Kirche zu sein. Und was will die Kirche? Sie betrachtet die Schule als ein Institut, das, aus dem Schooße der Kirche geboren, nur dann die richtige Stellung, den rechten Inhalt, eine segenverheißende Wirksamkeit haben kann, wenn es in allen innern, wie äußern Verhältnissen und Angelegenheiten unter der Aufsicht und Leitung kirchlicher Behörden steht — je inniger also die Schule mit der Kirche verbunden ist, je unauflöslicher die Fesseln sind, mit welchen die Tochter von der Mutter umschlungen, — oder: je mehr der Geist der Kirche in die Schule hineindringt, je mehr die Schule für klerikale Zwecke arbeitet, also eine vorbereitende Dienerin der Kirche ist, desto besser ist sie, desto näher kommt sie ihrem eigentlichen Zwecke. In dieser Weise, in diesem Geiste soll die Schule von den Repräsentanten der Kirche geleitet, beherrscht werden. Geistliche Behörden sind es, welche die Schule beaufsichtigen, beurtheilen, welche über Methode des Unterrichts, Lehrplan, Auswahl des Stoffs, Zahl und Größe der Klassen, Einrichtung derselben, Herstellung neuer Klassen ein entscheidendes Urtheil haben; — Präsentation der Lehrer, Ernennung derselben, Gehalts- und Pensionsverhältnisse werden von ihnen bestimmt; das Urtheil über Tüchtigkeit und Untüchtigkeit der Lehrer ist ihnen anheim gegeben; ja es ist der Ortsprediger als solcher Inspektor der Schulen seiner Gemeinde und kann negativ, wie positiv auf die Schule, auf die Lehrer, auf ihre Berufsfreudigkeit und ihr Lebensglück einen großen Einfluß sich verschaffen. Da fragt es sich, ob aus dem Wesen der Kirche ein solches Verhältniß

gefolgert werden kann? Bekanntlich faßt man das Wort „Kirche“ in einem doppelten Sinne auf, und denkt sich unter „Kirche“ mitunter das von Jesu Christio gestiftete Reich, von welchem er selber sagt, daß es nicht komme mit äußerlichen Geberden, daß es nicht hie und da, sondern inwendig in seinen Bekennern sich entwickeln solle; man denkt sich also unter Kirche die durch Christum angebahnte Entwickelung des Menschen zur Divinität, und wer im Geiste Jesu die Wahrheit sucht, die Tugend übt und an der Veredelung der Mitmenschen arbeitet, soweit Gott ihm Raum und Kraft dazu gegeben hat, der gehört der Kirche Christi wahrhaft an, der ist ein lebendiger Baustein in dem Reiche Gottes. Gewiß kann es Niemandem einfallen, den Freunden der Emanzipation einen Kampf gegen die Kirche in diesem Sinne zumuthen, ihnen ein Streben nach Lösung des Bandes zwischen Christo und seinen Gläubigen unterschieben zu wollen. So falsch fürchten wir nicht verstanden zu werden, wenn wir der Emanzipation der Schule das Wort reden. Jedoch kann ebensowenig aus dem Wesen der Kirche als eines unsichtbaren, in den Herzen der Menschen sich entwickelnden und in einem frommen Wandel sich offenbarenden Reiches Gottes für die Männer, die sich Repräsentanten der Kirche, — aber der sichtbaren, in die Erscheinung getretenen, mit Macht ausgerüsteten Kirche — nennen, ein Recht der Bevormundung und Beherrschung der Schule gefolgert werden; das ist eben, wenn es geschieht, eine Folge jener heillosen, mit Nichts zu entschuldigenden Verwechselung der Begriffe, jener Uebertragung von Verhältnissen, Beziehungen auf andere, die damit nicht gleichartig sind, die damit nichts zu thun haben, und es hat jene Verwechselung der Begriffe uud Uebertragung ungleichartiger Verhältnisse ihr Motiv wol nicht im Mangel an Unterscheidungsgabe, sondern in der Begierde der Beherrschung der irdischen Verhältnisse, sofern und soweit solches im Namen und zur Ehre der Kirche, oder, wie auch gesagt wird, im Namen und zur Ehre Gottes geschehen kann. Obgleich ich wol weiß, daß es aller Logik Hohn spricht, aus dem Wesen des unsichtbaren Reiches Gottes für diejenigen, welche Repräsentanten der sichtbaren, in die Erscheinung getretenen Kirche genannt werden, eine Beherrschung irdischer Verhältnisse beanspruchen zu wollen, eben weil der Geist Christi, d. i. der Geist der Wahrheit, der

Liebe, der fortschreitenden Entfaltung der vom Schöpfer in den Menschen gelegten Kräfte alles durchdringen soll, so muß ich doch darauf aufmerksam machen, daß mit demselben Rechte und mit derselben Konsequenz, womit die Kirche eine Beherrschung der Schule verlangt, sie auch die Leitung und Beaufsichtigung aller im Leben sich findenden Anstalten, dieselben mögen Namen und Zweck haben, welchen sie wollen, in Anspruch nehmen muß. In der That sehe ich nicht ein, wie die Kirche hat auf eine Beherrschung höherer Lehranstalten, z. B. der für die Kulturentwickelung so sehr wichtigen Universitäten Verzicht leisten können; ja es müßte sogar der Staat unter der Herrschaft der Kirche stehen. Man sieht, auf welche Irrwege man kommt, wenn man von falschen Voraussetzungen ausgeht. Das Wesen der Kirche — ich wiederhole es — als eines unsichtbaren Reiches Gottes kommt hier gar nicht in Betracht. Was ist die Kirche? Wo ist sie? Der Art. 15 der preußischen Staatsverfassung garantirt der Kirche das Recht, ihre Angelegenheiten selbst zu ordnen und zu verwalten. Die Kirche ist also etwas Sichtbares, etwas Greifbares. Einst sprach der römische Papst — und er spricht es auch noch! — „die Kirche bin ich," und somit war, von dem Papste, als von der Spitze der kolossalen Pyramide, ausgehend, in immer größern Kreisen sich ausbreitend, durch die zunehmende Zahl an Bedeutung und Inhalt verlierend, dabei jedoch die Masse des Volkes durchdringend, beeinflußend, beherrschend, die Gesammtheit der Priester die Kirche, und einen Priester beleidigen war Hochverrath gegen die Kirche, eben weil Kirche und Priesterschaft identische Begriffe waren. Bekanntlich traten die Reformatoren, Luther voran, diesem päpstlichen Uebermuth mit dem Ausspruch entgegen: „die Kirche, das ist nicht der Papst, auch nicht das Heer seiner Priester nnd Mönche, auch nicht allerlei Satzungen und Zeremonien, Rosenkränze und Kruzifixe, — sondern die Kirche ist die Versammlung aller Gläubigen, bei welchen das Evangelium rein gepredigt und die heiligen Sakramente laut des Evangelii gereicht werden." — Die Kirche ist also die Gemeinde, und in den einzelnen Gliedern, sofern sie zu einem Ganzen verbunden sind, in der Gemeinde hat die Kirche ihren Schwerpunkt und ihren Inhalt. Doch ging leider im Laufe der Zeit dieß Bewußtsein, daß die Gemeinde die Kirche repräsentire, unter der Herrschaft

des Staatskirchenthums mehr und mehr verloren, und es ergab sich als eine natürliche Folge, daß, je tiefer die Gemeinde in ihr Nichts zurücksank, um so mehr, kräftiger, anspruchsvoller kirchliche Behörde und priesterliches Amt hervortrat. Es ist wieder soweit gekommen, daß Religion gleichbedeutend ist mit kirchlichem Lehrbegriff, daß man demnach das Christenthum ansieht als eine Sammlung von Dogmen, als ein Aggregat von Lehren, eingehüllt und eingezwängt in den oft mystischen Ausdruck eines Symbolums: — unsere protestantische Kirche liebäugelt in ihren Vertretern vom reinsten Wasser mit der katholischen Kirche; man fordert nach wie vor die bedingungslose Unterwerfung des Individuums unter den Gehorsam des Glaubens, man macht unsern innern Seelenfrieden von der Annahme des kirchlichen Symbols abhängig. Die Geistlichkeit ist wiederum die Kirche geworden. Doch spricht man von der heiligen Kirche. Ich kann es nicht finden. Das Gezänk, der Mangel der Liebe widert mich an. Das eigne Selbst, nicht die Wahrheit sucht man; sonst würde man die gegentheilige Meinung ruhig prüfen. Und wenn man prüft, woran prüft man? an etwas, dessen Wahrheit oft erst erwiesen werden soll. Wenn ich also in Gemäßheit und in Uebereinstimmung mit der Statt gehabten Verkehrung des Begriffs Kirche = Geistlichkeit auf meine Idee der Trennung der Schule von der Kirche zurückkomme, so ist's wieder die Beherrschung der Schule durch die Geistlichen, welche ich nicht will. — Doch der Kirche ist nicht gut beizukommen. Es ist nämlich möglich, es ist vielleicht sogar wahrscheinlich, daß sie schließlich in die verlangte Trennung willigt, die Schule dem Staate, als dem Adoptivvater, übergiebt, dabei aber erwartet, die Bevormundung und Beherrschung der mündig seinwollenden Tochter — nicht als Kirche, sondern als vom Staat damit beauftragt zu erhalten. Wollen wir das? — Nein, wir wollen Selbstständigkeit der Schule, wir wollen, daß in eine revidirte Staatsverfassung der Passus aufgenommen werde: „die Schule verwaltet als selbstständiges Institut ihre Angelegenheiten selbst." Das wollen wir. Und wir glauben ein Recht darauf zu haben; — wir glauben diese Forderung motiviren zu können. Sehen wir zuerst auf die Aufgabe der Schule.

Ist die Kirche Zweck? Ist die Schule Zweck? Nein,

beide Anstalten, sowohl Kirche, wie Schule, sollen dem Menschen, seinen wahren Interessen dienen; — der Mensch ist Zweck. Sonach kann die Aufgabe der Schule nur als identisch mit der Aufgabe der Erziehung aufgefaßt werden. Die Zwecke der Schule fallen mit den Zwecken der Erziehung zusammen, diese werden basirt auf die generelle und individuelle Natur des Menschen und finden ihren Ausdruck in der Bestimmung des Menschen. Die Bestimmung des Menschen ist, eben weil der Mensch, d. i. sein Geist, ein Hauch des göttlichen Odems ist, Divinität, Göttlichkeit, eine Entwickelung der Kräfte zur Göttlichkeit, — allseitig, harmonisch, stetig fortschreitend, eine Erziehung zur idealen Humanität im Geiste und Lichte des Christenthums; — die allseitige, harmonische Entfaltung der Menschenkraft, die damit gegebene Anerkennung der Menschenwürde und das dadurch bedingte sittlich-religiöse Leben ist das Ziel der Menschenerziehung, sich darstellend im Individuum und endlich zur Gestaltung kommend in der Menschheit. Der Leib soll ein zeitliches, dienstbares, möglichst vollkommenes Werkzeug der Seele sein. Alles, was der Entwickelung der geistigen Kräfte des Kindes zur Divinität dient, gehört in den Bereich der Erziehung, der Volkserziehung, also auch der Volksschule, und nur hindernde, beschränkende Umstände, Verhältnisse drücken das Maß der Entwickelung auf ein Minimum des Erreichbaren herab. In der Idee gehört alles wahrhaft Bildende, Erziehende, alle Faktoren der Entwickelung, soweit sie der jugendlichen Kraft und dem kindlichen Bedürfniß entsprechen, in die Volksschule; — in der Wirklichkeit gestaltet sich die Sache anders, da muß auf Vieles Verzicht geleistet werden, weil Berge von Hindernissen sich unserm Wirken entgegenthürmen. Es liegt also auf der Hand, wie irrig, wie herabwürdigend diejenigen von der Volksschule denken, welche meinen, daß in derselben nur die ärmere, niedere Klasse des Volkes für einige wenige Fertigkeiten zugestutzt und derselben allenfalls einige Katechismussätze und Bibelsprüche eingeübt werden sollen; — nein, wir denken würdiger von der Volksschule, die, wie Alles, was der Entwickelung der Menschenkraft dient, ein Werk des weisen und gütigen Gottes ist. Wie beschränkt und zusammengepreßt, wie sehr auf ein Geringes die die Entwickelung fördernden Stoffe herabgedrückt uns auch entgegentreten: ein Stoff darf der Volks-

schule nimmer genommen, ein Gegenstand derselben nimmer verkümmert werden, — es ist die Religion, die Religion Jesu Christi. Durch die christliche Religion, diese Offenbarung des ewigen Gottes, wie sie in der durch Christum geschehenen Erlösung uns gegeben, wie sie in seinen Werken, in der Natur, in der Geschichte, auf allen unsern Lebenspfaden und in der Stimme unseres Gewissens uns entgegen leuchtet, soll der am tiefsten gehende Einfluß auf das Kind geübt werden, soll das Abhängigkeitsbewußtsein seine Klarheit erhalten, das sittliche Leben seine Motive entlehnen und die Räthsel des menschlichen Herzens und Lebens ihre Lösung finden. So hat die Volksschule eine Aufgabe, eine hohe Aufgabe, eine nicht anderswo entlehnte Aufgabe: — die Volksschule will, wie ihr Name sagt, eine Schule des Volkes, ein Faktor in der Bildung des Volkes zur Humanität im Geiste des Christenthums sein. Sie entlehnt nicht ihre Aufgabe von der Kirche; es ist Täuschung, wenn man dieß glaubt. Sie kann Anspruch auf Selbstständigkeit in Gemäßheit ihrer Aufgabe machen.

Sehen wir ferner auf das zu bildende, zu erziehende Objekt und erkennen wir auch darin ein Motiv für die Selbstständigkeit der Schule der Kirche gegenüber!

Es will mir scheinen, daß der Kampf für und gegen die Emanzipation der Schule von der Kirche eine recht tief ins eigentliche Wesen der Sache hineingehende Wurzel in dem Verhältniß, worin man die Pädagogik entweder zur Psychologie oder zur Theologie bringt, hat. — Wir basiren die Pädagogik auf Psychologie. Demgemäß betrachten wir die kindliche Seele als einen Organismus, der in Folge innerer Nothwendigkeit sich entwickelt, dessen Kräfte nur frei gemacht und in Thätigkeit gesetzt werden sollen durch einen zuerst und zunächst von außen kommenden Reiz, sodann durch Aufnahme und durch unter naturgemäßer Anleitung eines Erwachsenen selbstthätige Aneignung von Stoffen, deren Geistigkeit sich mit der Entwickelung der Kraft steigert, um das Ziel zu erreichen, das der Schöpfer dem Menschen gesteckt hat. In der Seele des Kindes liegt der Keim des Göttlichen, das Gottesbewußtsein, das seiner Entwickelung harrt, und alle Hülfsmittel, welche die Weisheit und Liebe Gottes dem Menschen verliehen hat, sollen für die Erregung und Entfaltung dieses Keimes benutzt werden in anregender, aus dem innersten Lebenskeime er-

zeugender Weise, wie für die Entfernung alles dessen, was, wie bei jedem Organismus, in Folge rückwärts führender Verhältnisse und Einflüsse Schlechtes und Verderbliches sich äußert. Demgemäß muß alle Erziehung, aller Unterricht entwickelnd, erzeugend, von Innen aus der Seelenthätigkeit sich bemächtigend sein, und sonach erweitert die Erziehung ihre Kreise, zieht aus Allem, was Religion, Natur, Geschichte, das Leben und seine wechselnden Gestalten, die Sprache, die geistigen Erzeugnisse unseres Volkes, die Zahl, die Form, das Reich der Töne darbieten, ihre erziehenden und unterrichtlichen Momente; die Pädagogik steht als selbstständige Wissenschaft, die Erziehung als selbstständige Thätigkeit, die um des Menschen willen geübt wird, und die Schule, welche einen Theil der Erziehung durch Unterricht, Zucht und Gewöhnung übernimmt, als eine von der Kirche unabhängige, selbstständige Anstalt da. Die Kirche will auch den Menschen erziehen, aber nicht in der Weise, daß sie ihn als einen zu entwickelnden Organismus betrachtet, sondern in Gemäßheit ihrer theologischen Lehrsätze. Sie sieht den Menschen als aller Keime des Guten und Göttlichen bar, als von Natur aller bösen Lust und Neigung verfallen an; sie will nicht entwickeln, sie will ausroden, tödten dadurch, daß sie das gegebene Wort in die Seele des Kindes hineinbringt und von demselben, als von einem Keime, erwartet, daß es lebendig werde, Wurzel schlage und gedeihe. In den Prinzipien des Unterrichts sind Schule und Kirche Antipoden; sie stehen einander diametral gegenüber, und entweder, oder: entweder muß die Schule als selbstständige Anstalt, die das Prinzip der naturgemäßen Entwickelung der kindlichen Seele als eines Organismus, in dem alle Keime des Guten und Edlen liegen, auf ihre Fahne geschrieben, dastehen, oder sie sinkt zu einer dienstbaren Magd der Kirche herab, die nach einem ihr gegebenen Formular die Kinder abrichtet, denselben gewisse Sätze übermittelt, den Wortverstand beschafft und — den Erfolg abwartet.

Sehen wir ferner auf den Lehrerstand, so meine ich auch in diesem ein Motiv für die geforderte Selbstständigkeit der Schule zu haben.

Hier erlaube ich mir die Worte eines von mir geachteten Geistlichen anzuführen, theils, weil sie mir ganz aus der Seele gesprochen sind, theils weil es nur zur

Empfehlung dienen kann, wenn solche Stimmen aus dem Lager ertönen, welches wir, vielleicht nicht mit Unrecht, als das feindliche anzusehen geneigt sind. „Auch die Tochter, die Schule, scheint doch nachgerade aus den Jahren der Unmündigkeit heraus gewachsen zu sein und die liebevolle Fürsorge, mit der immer noch sowohl Vater (der Staat) als Mutter (die Kirche) sie am Gängelbande zu führen beflissen sind, hinreichend entbehren zu können. Wir möchten deshalb das Wort Bismark's über Deutschland: „Heben wir's in den Sattel, reiten wird es schon können" direkt auf die Schule anwenden: „Laßt nur die Hand los, allein gehen wird sie schon können." Auch wüßten wir nicht, abgesehen von der Machtverengerung, was dem Staate oder der Kirche daraus für ein unersetzlicher Schade erwachsen sollte, wenn sie allein ginge. Freilich Staat sowohl wie Kirche sind gleich nahe interessirt an der Schule. In das staatliche, in das kirchliche Leben sollen die Zöglinge der Schule, wenn sie aus ihr entlassen worden sind, hinübergehen. Da kann es jenen beiden Institutionen um keinen Preis einerlei sein, wie die Bildung dieses ihnen aus der Schule zugehenden Zuwachses beschaffen ist. Aber wenn die Schule selbst, zur Reife der Mündigkeit und demgemäß auch zu einer selbstständigen Stellung gelangt, dieses eben so gut zu wissen und eben so richtig zu erwägen im Stande sein muß, wie der Staat und die Kirche, warum sollte sie denn auch nicht, sich selbst überlassen, in Allem das richtige Maß und die richtige Wahl zu treffen befähigt sein? — — — Ist aber anzunehmen, daß die Schule ihr Ziel *so gut* wie der Staat und die Kirche erkenne, so ist es wol außer allem Zweifel, daß sie die Art und Weise, wie dieses Ziel zu erreichen, mit einem Worte die pädagogischen Mittel *besser* als Staat und Kirche, besser überhaupt als irgend eine Anstalt außer ihr selbst wird zu wählen und zu gebrauchen wissen. Was sich an der Kirche gerächt hat, daß sie wollte der Meister des Staates sein; was dann auch am Staate sich gerächt hat, daß er wollte die Kirche bemeistern — eben dasselbe wird sicherlich auch an der Kirche, wie am Staate sich rächen, wenn sie, hierin eben so unberufen, wie unbefähigt, und darum nothwendig in ungeschickter Weise, fortfahren, die beiden übel anstehende Rolle des Schulmeisters zu spielen." — So denke ich auch: „Heben wir die Schule

nur in den Sattel, reiten wird sie schon können.“ Der Lehrerstand hat im Allgemeinen die erforderliche Bildung und damit auch das Recht, die für die Förderung seiner Schule so nothwendige Selbstständigkeit zu fordern. Wohin wir also unser Nachdenken lenken, wir kommen zu dem Resultat, daß die Forderung der Selbstständigkeit der Schule eine berechtigte ist. Hoffen wir, daß die Zeit nicht ferne liegt, daß die Emanzipation der Schule, wie sie schon innerlich vollzogen ist, auch eine äußerlich berechtigte werde. Die Schule muß auf eigenen Füßen stehen; neben der Kirche muß sie im Staate als ein selbstständiges Institut stehen; dem Staate jedoch als dem umfassendsten der drei Organismen die Oberaufsicht über Kirche und Schule zuerkannt werden. In welcher Weise diese Idee realisirt werden kann, ob etwa in der von Dörpfeld in Barmen vorgeschlagenen Weise — oder in einer andern — das ist vorläufig eine offene Frage, und ich bin der Meinung, daß die Ideen der Selbstverwaltung in Form einer Vertretung der Schulgemeinden und des Lehrerstandes auf Schulsynoden mit wenigstens berathender, wol auch in manchen Dingen beschließender Stimme an sich und in ihren Folgerungen und Konsequenzen zu der erforderlichen Klarheit und Bestimmtheit sich durcharbeiten müssen. Es dämmert der Morgen. Eine schwache Röthe im Osten deutet die Ankunft des Tages an. Wie lange dauert es, ehe die herrliche Sonne einer freien deutschen Schule heraufsteigt? Hoffen wir! Kämpfen wir! —

Die

Pflanzenkunde in der Volksschule.

Von

J. J. F. Callsen.

Es wäre heutzutage eine überflüssige Arbeit, den Werth des naturhistorischen Unterrichts für die Volksbildung, und die Berechtigung desselben in der Volksschule, nachweisen zu wollen. — Die Naturgeschichte gehört in die Volksschule, das ist eine abgemachte Sache. In welchem Verhältniß jedoch der Werth dieses Faches zu dem der übrigen berechtigten Fächer steht, und in welchem Umfange daher dasselbe in der Schule zu treiben ist, das steht einstweilen noch in Frage, kommt indessen hier nicht in erster Linie in Betracht. —

Die herrschende Richtung unseres Zeitgeistes dringt immer wieder auf Vertiefung und Ausdehnung der Naturwissenschaften, und die Schule hat seit Langem sich der Sache eifrig angenommen. Die Resultate der Arbeit auf diesem Gebiete liegen in einer sehr umfangreichen Literatur vor. — Ein auch nur flüchtiger Ueberblick über dieselbe, und eine aufmerksame Verfolgung dieser Arbeit in den Fach-Zeitschriften, überzeugt uns bald, daß in der Naturgeschichte die Thierkunde sich rasch Bahn gebrochen und Freunde erworben hat, daß dagegen die Pflanzenkunde weit weniger befriedigende Theilnahme gefunden, selbst in mancher Beziehung der Mineralogie gegenüber zu kurz gekommen ist. — Woher diese Erscheinung etwa komme, möge einstweilen dahingestellt bleiben, wird indessen aus dem Folgenden zum Theil herausgelesen werden können. —

Meine Absicht ist hier zunächst, mich dieses verlassenen und lange genug übersehenen Stiefkindes der Naturgeschichte anzunehmen und wo möglich zu dessen besseren Beachtung und Behandlung nach Kräften beizutragen. Gerne möchte ich zu dem Zwecke vorab die Reize und Vorzüge dieses Kindes schildern, halte aber damit absichtlich zurück, da es eben eins meiner Lieblinge ist, und mein Urtheil also partheilich erscheinen möchte. Ohnehin werde ich im Folgenden hie und da gar leicht meine Vorliebe durchscheinen lassen. Darum also hier nichts weiter davon, sondern sofort zur Sache. —

Wie steht es gegenwärtig um den Unterricht in der Pflanzenkunde? — Die alte Weise der Lehrbücher aus dem Anfang dieses Jahrhunderts, die mit der Definirung des Begriffs „Pflanze" begann und mit der Vorführung dieses oder jenes Systems abschloß, ist so gut auf diesem, wie auf den andern Gebieten der Naturgeschichte als abgethan zu betrachten. —

Dagegen ist man gegenwärtig darin einig, daß eine erschöpfende, systematische Behandlung dieses Faches so gut wie jedes anderen, in der Volksschule weder möglich noch zweckmäßig ist; daß die Pflanzenkunde hier nur in Beschreibung einzelner Pflanzen bestehen könne, und daß die zu beschreibenden Pflanzen beim Unterricht zur Anschauung vorhanden sein müssen. —

Welche und wie viele Pflanzen nun aber auszuwählen, wie allseitig und eingehend die Beschreibung durchzuführen, worauf dabei Gewicht zu legen, und besonders in wie weit ein Gruppiren und schließliches Ordnen des gewonnenen Materials möglich und erforderlich ist, darüber herrscht noch lange nicht die nöthige Uebereinstimmung in der Lehrerwelt. — Was die Auswahl betrifft, so ist diese um so schwieriger und von um so entschiedenerer Bedeutung, als einerseits die Pflanzenwelt eine so reiche Mannichfaltigkeit darbietet, und andererseits der Schulzweck nur eine verhältnißmäßig geringe Zeit diesem Fache zu widmen gestattet. Darin wird aber auch jeder Lehrer mir beistimmen, daß weit mehr gethan ist, wenn eine geringe Anzahl Exemplare gut behandelt worden, als wenn man eine große Menge oberflächlich vorgeführt hat. — Wenn z. B. der Lehrer, welcher mit Vorliebe Blumenzucht, sei es auch nur einer Spezies, etwa Rosen, betreibt, so hat er schon sehr viel in Bezug auf Pflanzenkunde erreicht, wenn er seine Schüler in die Entwickelung und Behandlung dieser einen Pflanzenart auf allen ihren Stadien, eingeführt hat. —

Die Frage in Bezug auf die Auswahl des Lehrstoffes in der Pflanzenkunde kann nur befriedigend gelöst werden, wenn erst das Ziel dieses Unterrichts, wie es die Volksschule zu erstreben hat, übereinstimmend festgestellt ist. — Die bei der hier einschlagenden Erörterung unter Kollegen immer in den Vordergrund tretende Frage, nach welchem System, nach dem künstlichen oder einem natürlichen, denn auszuwählen und zu unterrichten sei, beweist,

daß wir im Allgemeinen über das Ziel dieses Unterrichts im Unklaren, oder zunächst auf ganz verkehrtem Wege zur Erreichung desselben uns befinden. —

Für die Volksschule ist das eine botanische System so gut, wie das andere, sie taugen eben alle nichts. Die Schule hat es überall mit keinem System zu thun. Das System gehört der Wissenschaft. — Mit der Wissenschaft als solcher hat aber die Volksschule gar nichts zu thun. Sie hat weder den Beruf, dieser vorzuarbeiten, das will sagen, ihr einen Unterbau zu verschaffen, noch ihre Sprache und ihre Systeme unters Volk zu bringen. Die Volksschule hat es überall mit dem Leben zu thun, sie hat in ihren Zöglingen die geistigen Vermögen zu wecken und sie für das spätere Leben in Beruf, Familie, Gemeinde, Kirche und Staat, kurz in engeren und weiteren Kreisen geschickt zu machen. Das Leben aber faßt anders auf, und stellt das Einzelne ganz anders zusammen, als die systematisirende Wissenschaft. Für unsern speziellen Gegenstand gilt es daher nicht, Grundlagen für einen spätern Aufbau dieses oder jenes Systems der wissenschaftlichen Botanik zu legen, sondern die Jugend in das Leben der einzelnen Pflanze, wie der Pflanzenwelt überhaupt, so weit und tief als möglich hineinzuführen, und ihr so ein bleibendes Interesse für fortgehende Beobachtung und Erforschung beizubringen. — Wie weit diese Ansicht auf dem Gebiete der Naturgeschichte überhaupt bereits sich Geltung verschafft, das muß Jedem klar werden, der nur einigermaßen auf die alljährlich zahlreicher erscheinenden Schilderungen aus dem Leben der Thier- und Pflanzenwelt geachtet hat, von der großen, meisterhaften Bearbeitung der Zoologie durch Brehm bis zu der kleinsten Monographie in dieser Richtung herab.

Von diesem Gesichtspunkte aus, kommt es durchaus nicht darauf an, diejenigen Pflanzen zur speziellen Behandlung auszuwählen, welche im System eine markirte, in dieser oder jener Hinsicht besonders hervorragende, den Wissenschaftsmann interessirende Stellung haben, sondern vor allen Dingen darauf, welche Pflanzen den klarsten Einblick in das Pflanzenleben gestatten, und welche zum Leben des Menschen, sei es in geistiger oder physischer und materieller Hinsicht, in der lebendigsten Beziehung stehen. Es kann so der Schule z. B. ganz gleichgültig sein, ob

die Roßkastanie als Repräsentant der 7. Linnéischen Klasse merkwürdig ist, oder nicht, oder ob die Teichlilie (Butomus) als einziger Vertreter der 9. Klasse eine Berühmtheit hier zu Lande habe; lange nicht gleichgültig kann es aber sein, welche Bedeutung die erstgenannte Pflanze als Schutz- und Zierbaum habe, wie die Pflanze sich entwickle, und welche Eigenthümlichkeiten dieselbe etwa in Rücksicht auf Behandlung und Pflege erfordere u. s. w., oder wie die andere dieser oder jener See- und Flußgegend ein bestimmtes Gepräge gebe, und in ihrer Wurzelbildung und Fortpflanzung sich auszeichne. Dabei muß ich mich aber entschieden gegen ein etwaiges Mißverständniß wahren, als ob ich etwa dem puren Nützlichkeitsprinzip oder diesem gegenüber dem poetischen Gemüthlichkeitsdusel huldige. Die materielle Nützlichkeit hat hoffentlich ihre Zeit gehabt, in der sie sich breit machte, trotzdem daß sie uns neuerdings von oben her wieder ziemlich nahe gebracht und von unten auf nicht weniger — glücklicherweise oft zu stark — vorgesetzt wird. — Und was die poetische, Gemüth bilden sollende Weise, in ihrer Breite und Verschwimmung betrifft, so ergiebt sich die rechte Poesie einer jeden Sache eben von selbst bei dem rechten Erkennen derselben, und um so eher bei dem tiefern Eindringen in das so zum Bewundern hinreißende Wesen und Leben der Pflanzennatur. Diese Poesie aber von Außen hinzuthun, darnach zu haschen, ehe es Zeit ist, heißt das Gemüth des Schülers ersticken und — hohlen Schein erstreben. — Dies soll man thun, und Jenes nicht lassen. Der Nutzen des Dinges hat sein Recht und die Poesie desselben nicht minder, die rechte Wirkung macht indessen nur jede unterrichtliche Arbeit, wenn alle Seiten des behandelten Gegenstandes in rechtem Verhältniß zu einander hervorgehoben und zur Geltung und Einwirkung gebracht werden. —

Ebensowenig soll durch das Betonen der Einzelbeschreibung jeder Versuch einer gruppirenden Zusammenstellung gänzlich abgewiesen werden. Die Bedeutung geordneter Reihenvorstellungen ist im Unterricht allgemein anerkannt, und ist in keinem Stück zu unterlassen. Soweit diese Reihenvorstellungeu bei der Betrachtung des Einzelnen nicht zur Geltung kommen können, ist es Aufgabe der Methode, durch Vergleichen und Unterscheiden solche zu erzielen, doch ist da das wissenschaftliche System kein zwingendes

Motiv, und am allerwenigsten die Lückenlosigkeit zu erstreben. —

Doch, genug. Mit dem Letzten habe ich eigentlich schon vorgegriffen, und mich der methodischen Behandlung zugewandt, ehe ich mit der Auswahl des Lehrstoffes ganz aufs Reine gekommen. Um aber dahin zu kommen, wäre es billig meine Pflicht, zu dem im Obigen angeführten Allgemeinen auch ein entsprechendes Detail zu liefern. Gerne wiese ich zu dem Ende einfach auf diese oder jene gedruckte Anleitung oder Anweisung, Leitfaden u. s. w. hin, wonach Jeder, soweit überhaupt ein Buch für besondere Verhältnisse anwendbar ist, sich richten könne. Doch bin ich da in nicht geringer Verlegenheit.

Lüben's Leitfaden — freilich leider in älterer Aufl. (1841), — Leunis Schulnaturgeschichte, Harders Anschauungsunterricht, und daneben Fürstenau's „Bilder aus dem Pflanzenreiche" sind für den Unterricht in der Pflanzenkunde meine vorzüglichsten Hülfsmittel und Wegweiser gewesen. So viel ich diesen Büchern auch verdanke, haben mich dieselben, namentlich von der Zeit an, da ich in zahlreich besetzter Schule diesen Unterricht zu betreiben anfing, doch nie befriedigt. — Die Auswahl ist noch zu sehr vom System beeinflußt, und wenn auch in Lüben dies nicht so stark hervortritt, so in Leunis um so entschiedener. Besonders Leunis Schriften, deren Vortrefflichkeit des Lobes nicht bedarf, haben manchem in der Botanik unbewanderten Lehrer die Behandlung dieses Faches in der Schule durch stetiges Vorhalten des Systems erschwert und verleidet. — Noch mehr als die Auswahl ist in den genannten Büchern die Beschreibung der ausgewählten Pflanzen vom System beeinflußt. Die einseitige Hervorhebung der Form, die zu reichliche Benutzung der terminologischen Ausdrücke, und besonders in Lüben das zu stark betonte Vergleichen und Unterscheiden läßt die Pflanze selbst zu sehr in den Hintergrund treten, und sie mehr als Unterlage zur logischen Verstandesübung erscheinen, was auf die Länge Schüler und Lehrer ermüdet und verstimmt. —

In letzterer Zeit ist mir Hermann Wagners „Pflanzenkunde für Schulen" bekannt geworden, die mich besser ansprach, wenn auch gleich hier, zu Gunsten des spätern Systems, mehrere an sich zu unbedeutende Pflanzen aufgeführt wurden. — Doch, ich komme darauf später wieder zurück. —

Nach verschiedenen verunglückten Versuchen, allerlei methodischen Kreuz- und Querzügen, — deren ein Lehrer, dem es um die Sache ernst ist, sicherlich genug erfahren mag, — und nach Einholen dieses oder jenes Rathes von bewährten Kollegen und Benutzung dessen, was die Fachzeitschriften — leider wenig genug — boten, bin ich schließlich im Laufe einiger Jahre zu einer Auswahl gekommen, die ich hier getrost mittheile.

1. Die Eiche. 2. Die Buche. 3. Die Tanne. 4. Die Pappel. 5. Der Apfelbaum. 6. Der Kirschbaum. 7. Die Linde. 8. Die Roßkastanie.

Der „Baum“ (die vollkommenste Pflanze), Theile desselben und deren Funktionen. — Bäume: a) Obstbäume, b) Schutzbäume, c) Zierbäume, d) Waldbäume (Laub- und Nadelholz) — Waldkultur — Köhler — ꝛc. ꝛc. Untergegangene Bäume und Wälder. — Braun- und Steinkohlen. —

---

9. Der Johannisbeerstrauch. 10. Der Weißdorn. 11. Der Hollunder. 12. Die Weide. 13. Die Schlehe. 14. Die Haselnußstaude. 15. Der Brombeerstrauch. 16. Die Hundsrose.

„Sträucher“ — („Baum“ und „Strauch“) — Fruchtsträucher -- Ziersträucher — Schutzsträucher (Hecken) — Gebüsch, „Hain“ — („Schrupp“ oder „Kratt“). —

---

17. Der Kohl. 18. Das Schneeglöckchen. 19. Die Brennessel. 20. Die Klette. 21. Der Klee. 22. Der Buchweizen. 23. Die Erbse. 24. Der Flachs.

„Kräuter“ (Baum, Strauch, Kraut) — Gemüse (Blatt, Wurzel, Frucht benutzt) — Futterkräuter, Oelpflanzen, Fasergewächse, Giftkräuter (und medizinische), Blumen — „Unkraut.“ —

---

25. Weizen. 26. Hafer. 27. Timothee und Raigras. 28. Rohr.

„Gras“ (Baum, Strauch, Kraut, Gras) – Getreide — (Bau, Geschichte und Bedeutung desselben) Futtergräser (angebaute, „wilde“ — „gute und schlechte Gräser“) — Weiden — Heu — Marsch — (Ziergräser).

---

29. Farren. 30. Moos. 31. Feuerschwamm und Hausschwamm. 32. Champignon und andere Pilze. 33. Tang (Meerpflanzen) und Algen.

Bunt genug sieht das Verzeichniß allerdings aus. Manchem mag es zu reichhaltig, Einzelnen zu dürftig erscheinen. Zu dürftig ist es nicht, ob gut gewählt, mögen Andere entscheiden.

Die Gruppirung nöthigt vielleicht hie und da ein Lächeln ab, da ein längst überlebtes, ungenügendes System zu Grunde liegt, doch darüber glaube ich schon mich genügend gerechtfertigt zu haben. —

Zu bemerken ist aber, daß die oben stehende Aufeinanderfolge der einzelnen Pflanzen beim Unterricht keineswegs feststehend gewesen Der bezeichnete Stoff ist in zwei verschiedenen Stufenklassen gleichzeitig behandelt, also über 2 Kurse vertheilt worden. In der Elementarklasse kommen einzelne Pflanzen nach der Jahreszeit geordnet vor, und die Mittelklasse setzt die Sache fort, nimmt den weitern Stoff auf, und erstrebt die bezeichnete Gruppirung. Während des Sommerhalbjahres in jeder Klasse wöchentlich eine Stunde, also zusammen etwa 40 Stunden reichen bei einiger Beschränkung aus für den angegebenen Stoff. —

Zur Abwechselung habe ich auch wol einmal in der Mittelklasse einen Kursus zusammengestellt, der besonders auf die Blüthenformen und auf die Form der einzelnen Theile der Pflanzen überhaupt, vorwiegend Rücksicht nahm, doch gelang solcher Unterricht nie so befriedigend, wie er hätte sollen. Auch habe ich es versucht, einen vorwiegend nach technischen Rücksichten angelegten Gang einzuschlagen, wobei gelegentlich auch der exotischen Gewürz- und Handelspflanzen gedacht wurde, die durch gute Abbildungen vorgeführt, den Kindern der Handelsstadt von Interesse und Nutzen sein mögen, und der Erfolg dieser Arbeit befriedigte recht gut. Im Wesentlichen indessen bin ich seit Jahren zu der obigen Auswahl wieder zurückgekehrt. —

Dem oft gehörten Einwurfe, als habe die Schule für die Pflanzenkunde keine Zeit, habe ich im Obigen zugleich erwidert. — Zu dem, was geschehen muß, ist auch Zeit. Daß wenigstens die Elementar- und Mittelklasse, oder wenn man will: die Unter- und Oberelementarklasse

einer mehrklassigen Schule wöchentlich im Sommer eine Stunde hierfür übrig hat, und leicht übrig hat, das hat mir die Erfahrung gezeigt. Dennoch ist es mir nie eingefallen, Pflanzenkunde oder gar Botanik auf meine Stundentabelle zu setzen. Was hier, in diesen Klassen, davon vorkommen muß, fällt Alles in den Anschauungsunterricht. —

Wie nun die gewonnene Grundlage in den oberen Klassen weiter auszubauen wäre, darüber fehlt es mir allerdings an genügender Gelegenheit, Erfahrungen zu machen. Mir scheint, die vorzüglichsten Kultur- und Charakterpflanzen verschiedener Länder und Erdtheile müßten bei der Geographie beachtet und hier in guten Abbildungen vorgeführt werden, und schließlich ließe sich die Kunde über Bau und Leben der Pflanze im Allgemeinen, über die Art und Weise, wie die verschiedenen Systeme zur Uebersicht des Pflanzenreichthums gebildet werden, sowie eine übersichtlich zusammengestellte Pflanzengeographie — Alles mit Vermeidung unnöthiger Details — wol in der „Naturgeschichte" erreichen. — Aber bestimmte Stunden für „Botanik" würde ich auch hier ebensowenig ansetzen, wie für „Zoologie", „Anthropologie," und Mineralogie", im Gegentheil würde ich von solchem Spezialisiren und solchem wissenschaftlichen Anstrich in der Volksschule sehr abrathen. —

Außer dem, was vorstehend schon gelegentlich mit vorgekommen ist, weil es sich unwillkührlich anschloß, hätte ich nun noch Einiges über die methodische Behandlung des ausgewählten Lehrstoffes hinzuzufügen. —

Es versteht sich von selbst, daß es in erster Linie auf eine gute und treffende Beschreibung der Pflanze in ihren einzelnen Theilen, wie im Ganzen ankommt. So viel es sich ungezwungen thun läßt, ist im Fortgange des Kursus auf die Vergleichung der bereits bekannten Pflanzen unter einander und mit der neu hinzukommenden zu halten. Diese Rücksicht noch erst besonders zu empfehlen, ist aber fast überflüssig, da sie sich, um möglichst viele Haltpunkte für die Auffassung der neuen Formen, wie für das Behalten der neugefundenen Ausdrücke zu gewinnen, von selbst ergiebt, besonders wenn eine recht charakteristisch entwickelte Pflanze (als welche ich einen Baum, etwa Apfelbaum, zu nehmen pflege) den Eingang gebildet hat. Auf diese erste gut eingeprägte Pflanze werden die Vorstellungen und Benennungen der Theile und Formen der folgenden dann

gar leicht wieder bezogen. Das angedeutete Gruppiren ähnlich geformter und organisirter Pflanzen ergiebt sich aus diesem fortgehenden Vergleichen von selbst. — Der Gewinn in Betreff des Sprachreichthums und der Sprach- wie Denkgewandtheit, der aus diesen Beschreibungen sich ergiebt, ist ein nicht geringer. Selbst zu den verschiedensten schriftlichen Uebungen, und wenn es auch nur zu einfachen Satzbildungen der Elementarschule ist, geben diese Stunden vortrefflichen Stoff. — Warnen muß ich hier aber unbedingt vor der zu großen Anwendung der botanischen Terminologie bei der Beschreibung. Es giebt freilich eine Anzahl Bezeichnungen, die unumgänglich und leichtverständlich, auch in andern Gebieten Anwendung finden; viele, die speziell auf die wissenschaftliche Botanik sich beziehen, sind aber für die Volksschule weder nützlich noch nöthig, und um so eher zu umgehen, als in die Details der Blüthen- und Fruchtformen, der einzelnen Theile eines Pflanzentheils u. s. w. hier auch weder eingegangen werden kann noch soll. — Die wissenschaftliche Pedanterie, von der so manches Kapitel der Lehrgegenstände für die Volksschule noch lange nicht gesäubert ist, wuchert grade in der Botanik noch in so reichem Maße, daß Manchem eben dadurch der Geschmack verloren gegangen ist. —

Dann ist schließlich hier nicht zu vergessen, daß wenn die Beschreibung auch in erste Linie gestellt ist, dennoch dieselbe nicht das Ziel der unterrichtlichen Behandlung bildet. Dieses liegt in der Darstellung des Lebens, das will sagen der Entwicklung der Pflanze. Die „Naturbeschreibung" auf Büchertiteln oder in Lektionstabellen hat mir stets eine ungerechte Bezeichnung der gemeinten Sache geschienen. Es läßt sich, das weiß ich wohl, in den Ausdruck so viel hineinlegen, daß Jeder befriedigt werden kann, aber das „Beschreiben" faßt doch zunächst nur das Aeußere ins Auge, und kommt es mir bei der einseitigen Betonung derselben immer vor, als ob die Natur gleich einem Naturalienkabinet betrachtet werde. Die Pflanze hat ein Leben, und dieses soll angeschaut und erfaßt werden, so gut wie bei dem Thier. Auch die Pflanze hat eine Geschichte: sie entsteht und vergeht; ja sie hat eine kulturhistorische Seite, in vielen Fällen eine Geschichte der Einführung ins Land, eine Geschichte der Zu- oder Abnahme in demselben, eine Geschichte der Beziehung zu Land und

Volk, zur Bodenbildung des Landes und zur Lebensweise der Bewohner derselben, man denke nur an unsere untergegangenen Wälder u. s. w. Alles, was nun dazu dient, die Pflanze nach jeder Richtung als ein Stück Leben aufzufassen, das gehört zur Behandlung derselben in der Schule, versteht sich in der Weise und dem Maße der Stufe, worauf die Schüler stehen. —

Wir haben auch hier uns zu bestreben, Naturgeschichte zu treiben, — ohne Haschen nach trivialen Geschichtchen und Anekdötchen. — In dieser Richtung haben mich bis jetzt die vorgekommenen Hülfsmittel in Stich gelassen. — Am besten ist in der Hinsicht H. Wagner zu Werke gegangen.

Wenn zu Anfang gesagt worden, daß die zu behandelnde Pflanze auch wirklich vorhanden sein muß, damit die Behandlung sich auf die Anschauung stützen könne, so ist von dieser Seite her noch einer oft hervorgehobenen Schwierigkeit zu gedenken. Es wird oft gesagt, daß die erforderlichen Veranschaulichungen so schwer zu erlangen seien, daß z. B. zur Anschaffung eines Schulherbariums viel Geld erforderlich sei ꝛc. Ja, wer ein solches sich anschaffen kann, mag es thun, er wird den Schülern Freude und Nutzen dadurch bereiten. Eine gute frische, blühende Pflanze ist aber mehr werth als 10 trockene, wenn auch noch so schön aufgelegt und aufgezogen. Nur die lebendige Pflanze weckt lebendiges Interesse, und führt unmittelbar in die Sache ein. Die erforderlichen Pflanzen zu erlangen wird nicht schwer sein. Die mehrsten finden sich in der Nähe, lassen sich auf jedem Spaziergange mitnehmen, ja wachsen gar im Garten und beim Hause umher. Und der Lehrer, der etwa mitten in einer großen Stadt wohnt, wird doch sicher in nicht weiter Ferne einen Garten treffen, der ihm das ganze Jahr passenden Stoff bieten kann. In solchem — ausnahmsweisen — Fall treibt der Lehrer „Gartenbotanik“, und kann auch hieran Interesse zur Beobachtung des Pflanzenlebens erwecken. — In der Regel werden die Schüler bei kurzer Anweisung im Stande und bereit sein, die erforderliche Veranschaulichung in hinreichender Quantität zu besorgen, welche Aufgabe auch in anderer Weise für sie sehr zu empfehlen ist. Wer eine kleine Zahl von Schülern hat, wie ich selbst als Hauslehrer in solchem Fall gewesen bin, der nehme dieselben

mit hinaus aufs Feld und in den Wald, und lasse sie hier aus der Fülle des Vorhandenen sammeln. Auch in solchem Fall es zur Anlage eines kleinen Herbariums von Seiten der Schüler zu bringen, hat, wie mir die Erfahrung gezeigt, keine Schwierigkeit. Für eine zahlreiche Schulklasse ist jedoch darauf zu verzichten.

Dennoch werden die Schüler nicht das Herbeischaffen des Lehrmaterials allein genügend besorgen können. Soll die betreffende Pflanze in rechter Form vorgeführt werden, dann muß dieselbe in möglichst vielen Stadien der Entwickelung zur Hand sein. Da gilt es denn z. B. von Bäumen die Frucht, die Zweige in Wintertracht, die Keimblätter, die Rinde und das Holz in verschiedenem Alter, vielleicht Holz in verkohlter, und mit Moor getränkter, wol gar halbvermoderter Form u. s. w. bereit zu halten. Von andern Pflanzen müssen ebenfalls die Samenlappen, die junge Pflanze, die Knospe, die Blüthe, die Frucht u. s. w. zur Anschauung gebracht werden, natürlich, wenn nicht alle diese Formen in frischem Zustande, dann präparirt. Einige Töpfe und Kästchen in den Schulfenstern oder im Hofe leisten gute Dienste, ein Glashafen mit Wasser zum Frischhalten eines Straußes, lohnt sich auch; die Hauptsache ist und bleibt aber die Umsicht und stete Aufmerksamkeit des Lehrers, die erforderlichen Veranschaulichungsmittel zu gewinnen und zusammenzustellen. — So ein methodisches Schulherbarium wird eine wesentlich andere Gestalt annehmen, als manches freilich weit feiner ausgestattetes unter diesem Namen. Einige Pappbögen, worauf die verschiedenen Formen und Stadien einer Pflanze aufgezogen, Kästchen mit Frucht und Hölzern u. s. w. bieten gute Hülfe. —

Um dies möglich zu machen, muß eben der Lehrer selbst hinaus. Die Kapsel auf den Rücken, Stock zur Hand, und über Feld und Wald. Mögen auch die Stiefel schmutzig werden, mag die Garderobe ein wenig sich verschieben, es schadet nichts. Frischen Muth, scharfen Blick, guten Appetit und gestärkte Gesundheit nach Hause gebracht, ist mehr werth. Ich wüßte wahrlich nicht, was geeigneter wäre, besonders für einen Lehrer an Stadtschulen, sich geistig und körperlich frisch und gesund zu erhalten, und sich eine billige, nie versiegende Quelle reiner Freude zu erschließen, als solch' Umhergehen im Freien, abseits der allbetretenen staubigen Wege und Steige! Es fällt bei

solchen Excursionen noch manche andere Beobachtung, manche Belehrung ab, die nicht zu verachten ist. Selbst ist der Mann, und nur was man liebgewonnen, treibt man mit Lust und Liebe in der Schule. Und ein Lehrer kann nicht anders, als jedes gewonnene neue Wissen für seine Schule verarbeiten.

Wer's noch nicht erfahren, welche heilsame Kraft in dem Leben der freien Natur liegt, der versuche es. Aber — auch hier kommt Manchem Anfänger die „Wissenschaft“ in die Quere. Er präparirt sich vorher etwa gar nach einem Leitfaden der Botanik, studirt Terminologie und System, und hat schon die Lust verloren, ehe er hinaus kommt. — Lasse er das! — Schließe er sich einem kundigen Kollegen an, und dann sofort ans Werk. Der Appetit kommt über dem Essen, das merkt er bald, und daheim kann er nachher die lebendige Natur am todten Buche vergleichen, es wird schon besser gehen, denn er hat Haltepunkte. Botaniker braucht kein Lehrer zu werden, aber Sehen und Beobachten soll er lernen, und Lust und Liebe zur Sache gewinnen. Dies Ziel zu erreichen kostet nichts, bringt aber Viel ein. —

Noch Eins. Kontraste illustriren gut. Daß gelegentlich unsere Kultur- und Charakterpflanzen mit solchen anderer Völker und Länder zusammengestellt werden, ist zu empfehlen. Dann aber müssen gute Bilder vorhanden sein. —

Damit denn genug. Auf Stil und Sprache bitte ich die geduldigen Leser nicht zu scharf zu achten, man dient der Arbeit besser im bequemen Anzuge. — Sollte aber dieser und jener Leser durch Vorstehendes auch nur ein Weniges an Interesse für die Pflanzenwelt gewonnen haben, dann ist mein Ziel hier erreicht. —

Zum Schlusse möchte ich noch die Aufmerksamkeit auf ein paar Schriften lenken, die in der Hand des Lehrers gut zu verwerthen sind. Außer den oben genannten, habe ich mit Nutzen gebraucht:

Johnston, Chemie des täglichen Lebens (nur mit sorgfältiger Auswahl) &c.

Bildliche Darstellungen im Gebiete der Waaren- Maschinen-Fabrikenkunde &c. Ein Bilderatlas zu jedem Waaren-Lexikon. Enthaltend 102 sauber kolorirte und 11 schwarze Abbildungen auf 73 Tafeln nebst Erklärung aus

Dr. A. Lachmanns Waarenkunde. — Leipzig, H. Hunger. (Preis 2 ℛ?)

Besonders empfehlenswerth, so weit sie mir bekannt geworden, sind noch die Schriften von Hermann Wagner:

„Pflanzenkunde für Schulen“ —

I. Kursus:

Leben, Entwickelung nnd Bau — 18 Arten — 10 Sgr. (Herbarium dazu in 8. — 18 Arten — 12½ Sgr.)

II. Kursus:

Natürliches System — 36 Arten — 20 Sgr. (Herbarium — 100 Arten — 2 ℛ 10 Sgr.) —

III. Kursus:

Pflanzendecke der Erde — in pflanzengeographischen Bildern und Schilderungen. 1 ℛ 10 Sgr.

„Gartenbotanik für Schulen“

I. Kursus: enthaltend 24 Pflanzenbeschreibungen. —

Sämmtliche Schriften im Verlage von Velhagen und Klasing in Bielefeld. — (I. K. — 4. Aufl. 67. — II. K. 3. Aufl. — 65. — III. K. 1. Aufl. — 65.)

Im Verlage von Thienemann in Stuttgart erscheint in Heften:

H. W., „Flora Deutschlands“ mit Holzschnitten. — 4 ℛ. —

Wer aber Neigung und Geschick hat, sich eine zweckmäßige Zusammenstellung von Veranschaulichungsmitteln, nicht allein für den Unterricht in der Pflanzenkunde, herzustellen, dem sei vor Allen folgende kleine, wie mir scheint in Vergessenheit gerathene Schrift von E. A. Roßmäßler „Der naturgeschichtliche Unterricht 2c.“ Leipzig, Brandstetter 1860 — nur einige Groschen kostend, empfohlen.

Wer wird einmal die hier gemachten trefflichen Vorschläge zur That machen? —

Wer legt einmal Hand an, uns eine lebensfrische Pflanzenkunde der Herzogthümer Schleswig-Holstein zu liefern, für Volk und Schule zu gebrauchen? — Viel Material liegt zerstreut in der Literatur vor, wer sichtet und sammelt und füllt die Lücken aus? — Es wäre ein verdienstvolles Werk! —

Alexander von Humboldt.

Von

Fr. Dunker-Sarkwitz.

Wenn ich mich unterwinde, über diesen Heros unserer Zeit zu schreiben, so fühle ich das Gewagte dieses Unternehmens sehr wohl. Doch darf die Epheuranke es wagen, an die Eiche empor zu klimmen, wenngleich sie weder deren Gipfel, noch die Aeste erreichen wird. Auffallend ist es zudem, daß die pädagogischen Zeitblätter sich so wenig mit diesem „Schöpfer einer neuen Zeit" beschäftigen, der auch für die Erziehungswissenschaft, wenngleich nur indirekt, Prinzipien aufgestellt hat, die nie veralten werden, so wenig die Natur veraltet, der sie entnommen sind. Freilich, die Details seines Lebens, wie auch seine Leistungen in den einzelnen Fächern seines Wissens liegen weit hinaus über den Gesichtskreis der Volksschule; aber die allgemeine Bedeutung Humboldts für uns, für unser Jahrhundert, ja für die ganze Menschheit und solange es eine solche giebt, ist der eigentliche Kernpunkt, der keineswegs so fern liegt, daß der Volksschullehrer sich nicht unterwinden darf, auf ihn hinzuweisen.

Die Bedeutung eines Mannes, wie Humboldt, lernt man überhaupt nur würdigen, wenn man ihn als ein Kind seiner Zeit auffaßt, d. h., wenn man auf die Zeitumstände achtet, unter denen er sich entwickelte. So tritt denn auch hier zunächst die ächt pädagogische Aufgabe an uns heran: die allgemein geschichtlichen Vorgänge in Betracht zu ziehen, unter denen seine Entwickelung Statt gefunden hat.

Humboldt wurde bekanntlich im Jahre 1769 geboren und starb 1859. Sein Leben umschließt also nahezu ein volles Jahrhundert, und wie dies Leben, reich an Jahren, reich an Wissen, reich an Ehren, reich an Denken, reich an Thaten, sich im lichten Glanze vor uns ausbreitet, so liegt auch das Jahrhundert selbst, welches er ausgefüllt und mit seinem schöpferischen Genius befruchtet hat, vor uns mit seinen politischen und kirchlichen Umgestaltungen, mit seinen Entdeckungen und Erfindungen, mit seinen wissenschaftlichen Forschungen und Irrgängen. Die Samenkörner, die durch

dies Alles für zukünftige Entwickelungen ausgestreut sind, sie liegen zum größten Theil noch verborgen, und wir vermögen es nicht zu bestimmen, zu welchen ferneren Umgestaltungen diese Errungenschaften den Anstoß geben werden. Soviel aber läßt sich schon jetzt mit Bestimmtheit behaupten, keins der früheren Jahrhunderte dürfte reicher sein an inneren Lebensentwickelungen, als das letzt verflossene.

Auffallend ist es, wie Humboldts Leben sich in 3 Perioden abrundet, deren jede 30 Jahre umfaßt. Geboren im Jahre 1769, beginnt er seine Reisen 1799 und beschließt dieselben 30 Jahre später 1829. Die darauf folgenden 30 Jahre bis 1859 füllte er aus mit der Ausarbeitung seines Kosmos. Sonach können wir die ersten 30 Jahre als die Lehrjahre, die darauf folgenden 30 als die Wanderjahre und die letzten 30 Jahre als die Meisterjahre ansehen.

Betrachten wir also zunächst den ersten Lebensabschnitt vom Jahre 1769 bis zum Jahre 1799.

Es ist eine gewaltige Zeit, in die Humboldts Jugend fällt. Wir finden einen frommen christlichen Staat mit seiner Maitressenwirthschaft und seiner sonstigen Unnatur; eine Kirche mit einer noch trostloseren Ueberkultur und eine durch und durch mit sich selbst zerfallene menschliche Gesellschaft; — kurz, die ganze Welt ist zum Abbruch baufällig! Da tritt Rousseau mit seinem Naturevangelium in dem Emil auf, und die blasirte Gesellschaft, die geängstigte Menschheit sehnt sich zurück in den unentweihten Schooß der Natur. Sie sieht ihr Spiegelbild und erschrickt vor sich selbst. Zurück zur Natur! so ertönt es auf allen Gebieten des Wissens und der Kunst. Aber, und das kann nicht scharf genug hervorgehoben werden, es ist nicht die Natur selbst, zu der Rousseau zurückruft, sondern es ist eine höchst eigenthümliche Naturromantik, die uns überall bei ihm entgegentritt. Die Pädagogik tritt mit ihren philanthropischen Bestrebungen auf Rousseaus Ideen ein, und diese Bestrebungen dürfen keineswegs unterschätzt werden. Da brauste das schauerliche Gewitter der französischen Revolution über die mit sich zerfallene Welt dahin und suchte Staat und Kirche gewaltsam zu reinigen; man versuchte es, Unnatur durch Unnatur zu korrigiren. Auf dies grausige Unwetter folgte indeß milder Sonnenschein und die Pädagogik fuhr fort in ihren unscheinbaren,

jedoch höchst bedeutungsvollen Bestrebungen. Pure und simpel meinte man den Unterricht auf Anschauung zu gründen und dadurch nichts Geringeres zu bewerkstelligen, als die Menschheit zur Natur zurück zu führen. Bei allem Streben nach Natürlichkeit, nach Naturgenuß und Natureinfachheit verfiel man jedoch in Sentimentalität, weil man die wissenschaftliche Naturbetrachtung und die positive Naturforschung vernachlässigte, ja geradezu mißachtete. Das ist der Irrthum, in den die philanthropische Schule verfiel: sie wollte in ihrer und durch ihre Naturromantik eine ideale Naturanschauung herbeiführen, ohne die Natur selbst gründlich zu erforschen.

Hier dürfte die Frage am Platz sein, ob dieser Standpunkt gegenwärtig in den Schulen schon ganz überwunden ist? —

Dieser Zeitrichtung trat A. v. Humboldt entschieden entgegen: „Man wünsche wohl mit Kenntnissen zu glänzen, scheue aber die Mühe, sich solche zu erwerben." „Die Oberflächlichkeit seiner Zeit verwerfe Alles, was über ihren beschränkten Horizont hinausgehe, als unnütz; Rousseau sei hierin vorangegangen, Viele in Deutschland seien ihm hierin gefolgt." Allen Pädagogen ruft er sodann zu, sie möchten doch nicht vergessen, daß ein tüchtiges Männergeschlecht nur aus einer Jugend hervorgehe, die mit Ernst zu streben gelernt habe. So tritt Humboldt seiner Zeit entgegen. Auffallend ist es, wie selbst ein Schiller über H. Bestrebungen urtheilt; er spricht von ihm „als dem scharfen, schneidenden Verstand, der die Natur, die ewig unerfaßliche, ehrwürdige und unergründliche, schamlos ausmessen und mit unbegreiflicher Frechheit seine Formeln zu ihrem Maßstabe machen will." Wie ganz anders urtheilt dagegen Göthe über Humboldt: „Was für ein Mensch, ruft der 80jährige Olympier, ist dieser H.! Er hat an Kenntnissen und lebendigem Wissen nicht seines Gleichen. Wohin man rührt, er ist überall zu Hause und überschüttet uns mit geistigen Schätzen. Er gleicht einem Brunnen mit vielen Röhren."

Bekanntlich war D. A. Campe, der später so berühmt gewordene Verfasser des gleichfalls der Rousseau'schen Naturerziehungsromantik entsprungenen Robinson Crusoe, der Lehrer von Wilhelm und Alexander von Humboldt. Doch

soll es Campe nicht gelungen sein, den Alexander zu gewinnen, wogegen derselbe seinem spätern Lehrer Christian Knuth sich so eng anschloß, daß wir später dem alten bewährten Lehrer als Mitarbeiter an den Werken seines ehemaligen Schülers wieder begegnen. Wie gesagt, es ist bezeichnend, daß A. v. H. sich schon in der Jugend durch die philosophische, süßliche Schwärmerei, die bei Campe überall hervortritt, nicht angezogen fühlte.

Als 20jähriger Jüngling lernte A. v. H. den vielgereisten und viel geprüften Weltumsegler, Kosmopoliten und Schriftsteller Georg Forster kennen. Diese Bekanntschaft wurde von entscheidender Bedeutung für die ganze spätere Entwicklung Humboldts, indem hierdurch nicht nur die Anregung zu seinen späteren Reisen, sondern auch zu der wissenschaftlich beschreibenden Form der Arbeiten gegeben ist, die aus diesen Reisen hervorgingen.

Forster ging in der französischen Revolution einsam unter, so daß die Ansichten darüber auseinander gehen, ob er unter der Guillotine oder auf dem Krankenlager verstorben ist. Kein „Denkmal" bezeichnet seine Ruhestätte; doch hat A. v. H. in treuer und dankbarer Erinnerung des Schülers ihm in seinem Kosmos ein dauerndes und ehrendes Denkmal hinterlassen. Er nennt Forster seinen bewährten Lehrer und Freund, der eine neue Aera wissenschaftlicher Reisen begonnen, deren Zweck vergleichende Länder- und Völkerkunde ist, und schließt mit den rührenden Worten: „Aber auch dieses so edle, gefühlvolle, immer hoffende Leben durfte kein glückliches sein."

In rascher Aufeinanderfolge verbreitete A. v. H. sich als 20jähriger Jüngling in seinen Erstlingsarbeiten über so verschiedene Gebiete, wie die der Mineralogie, der Botanik, des Galvanismus, der chemischen Zerlegung des Luftkreises &c., daß seinem allseitigen Forschergeist und seinem vielseitigen Wissen die allgemeinste Anerkennung nicht versagt werden konnte, wenn die Tendenz dieser Forschungen auch harte Urtheile hervorrief, wie wir ein solches von Schiller angedeutet haben.

Fragen wir, wie steht es in dieser Beziehung in dem gegenwärtigen Zeitalter, so liegt klar zu Tage: Man möchte den Unterricht in den Naturwissenschaften gerne ganz aus der Volksschule entfernen. Das geht nun aber einmal nicht mehr und da ist man darauf bedacht, denselben in Wege hineinzuleiten, die „unschädlich" sind.

Herr Seminardirektor Emil Theodor Goltzsch bietet der Volksschule den gesammten Stoff aus der „Naturkunde“, insoweit derselbe nach dem Regulativ vom 3. Okt. 1854 in der Volksschule eine Berechtigung hat, in der allein zulässigen Form dar. Besehen wir uns daher diese „allein zulässige Form“ etwas näher:

„Welche geistliche Gedanken erweckt die Schrift in dir, wenn du draußen auf dem Felde oder auf der Weide bist und siehst:

1) den Himmel über dir? Luc. 11, 2.
2) die Wolken? Ps. 36, 6.
3) die Sonne? Ps. 84, 12.
4) den Mond? 1. Kor. 15, 41 u. 42.
5) die Sterne? Ps. 147, 4 ꝛc. ꝛc.“

Hieran mag es genug sein; denn man merkt sofort die Absicht und wird verstimmt. Interessant bleibt es bei alle dem, zu erfahren, wie der Herr Seminardirektor diese Methode zu begründen versteht: „Die Schule ist schon im Paradiese gepflanzt, als der himmlische Vater, da der Tag kühle geworden, mit seinen Kindern im Garten wandelte und zu ihnen brachte allerlei Thiere auf dem Felde und allerlei Vögel unter dem Himmel, daß er sehe, wie sie sie nenneten oder daß ich es in deutlicher, schulmäßiger Weise bezeichne, als er ihnen den ersten elementaren Anschauungs-, Denk- und Sprachunterricht ertheilte; danach, als er ihnen erzählte, wie er das alles, Himmel und Erde, Luft und Wasser und was darinnen ist, in 6 Tagen geschaffen; als er sie anwies, Acht zu haben auf den Lauf der Sonne, Mond und Sterne, daß sie darnach theilten Tag und Nacht und zählten Zeiten, Tage, Jahre; als er sie unterwies, daß er zuletzt sie selber geschaffen nach seinem Bilde und sie dazu gesetzt auf diese schöne Erde, daß sie fruchtbar seien und sich mehren und füllen die Erde, und das Land bauen und herrschen über Alles. Und fragen Sie, warum ich Ihnen das sage, so antworte ich: damit es uns Allen selber ins Licht trete, wie aller Unterricht herstammt von dem Unterricht, den Gott im Paradiese ertheilt hat, und wie wir von dem ersten himmlischen Lehrer zu lernen haben beides, den rechten Stoff, wie die rechte Methode für alle Unterweisung.“ (Goltzsch)

Nun streite noch Jemand gegen die einzige Berechtigung der Regulativ-Pädagogik. Also in dieser Manier

will man die Naturwissenschaften in der Volksschule betrieben haben. Dazu ist nun freilich Jeder unfähig, der sich mit Humboldts und ähnlichen Werken ernstlich beschäftigt hat.

Doch kehren wir zurück zu A. v. H. zweiten Lebensperiode, zu seinen Wanderjahren, 1799—1829, deren Anfang die Reise nach der neuen Welt, deren Ende die Reise nach dem alten Asien bezeichnet. Nach und nach reifte der Lieblingsgedanke in ihm, durch die lebendige Anschauung der Reise die Wissenschaft zu bereichern und das Resultat seiner Anschauungen in der Form der wissenschaftlichen Erdbeschreibung wiederzugeben. An den Gestaden des Mittelmeeres stand er Tage lang, das Land seines wissenschaftlichen Sehnens mit der Seele suchend; doch die verschiedensten Projekte schlugen fehl. Endlich erlangt er von der spanischen Regierung die umfassendsten Vollmachten, dahin lautend: überall seine Beobachtungen zu machen, seine Instrumente zu gebrauchen, Berge zu messen, die Produkte des Bodens zu sammeln, überhaupt alles vorzunehmen, was er für den Fortschritt der Wissenschaft nöthig halte.“ Nie wurde ein Fremder mit mehr Zutrauen von der spanischen Regierung beehrt und mit unumschränkterer Vollmacht ausgerüstet. Auch ein treuer Freund und Reisegefährte war in Bonpland gewonnen. „Denken Sie mein Glück, schreibt H. am Bord der spanischen Fregatte „„Pizarro““, die ihn nach dem Lande seiner Sehnsucht bringen sollte, ich bin nun mit Allem ausgerüstet und segle in einigen Stunden nach der Havannah, von da nach Peru, Mexiko, Chili. Ich hoffe Großes zu vollenden.“

Die Fahrt war eine glückliche; und gerade 300 Jahre später als Columbus landete H. bei der Mündung des Orinokos, an demselben Ort, wo der kühne Genuese zuerst das Festland der neuen Welt betreten hatte. Columbus und Humboldt! Beide hat man verschiedentlich mit einander verglichen, und es ist mehr als Schmeichelei, wenn ein Autor sein Werk über Columbus Humboldt mit den Worten widmete:

Kein König und kein Schlachtenheld!
Sein Ruhm soll ewig gelten!
Du aber hast in neuer Welt
Entdeckt erst neue Welten!
Der Spruch der Mit- und Nachwelt heißt:
Er gab den Körper, du den Geist!

Während 5 langer Jahre wurden von den beiden Reisenden die weiten, bis dahin unerforschten Gebiete des Orinokos, des Magdalenenstroms, das obere Flußgebiet des Maranjon, die Gebirgskette der Anden, Mexico, Peru ꝛc. ꝛc. durchforscht Die Resultate dieser 5jährigen Reise hat A. v. H. in den „Ansichten der Natur" im Gewande der poetischen Prosa dem Publikum vorgelegt und wetteifert hinsichtlich der Darstellung darin mit Göthe, ja soll denselben in mancher Hinsicht überragen. Unter dem Titel: „Reisen in den Aequinoktialgegenden der neuen Welt" hat er hierauf gemeinsam mit Bonpland die wissenschaftlichen Resultate der Reise dargelegt. Auf dieser Reise wurden, um nur etwas zu erwähnen, von H. 700 neue Ortsbestimmungen auf astronomischem Wege, gegen 500 Barometer-Höhenmessungen gemacht, ca. 3500 neue Pflanzen bestimmt, und der Chimborasso bis auf eine Höhe von 18,000 Fuß bestiegen, der höchste Punkt, den bis dahin ein menschlicher Fuß betrat. Man hört oft — und darauf weist auch Schillers Urtheil über A. v. H. hin — daß derartige Forschungen der Bewunderung der Natur Einhalt thun. Dies ist jedoch eine irrige Meinung, was auch H. beweist, wenn er in schwungvoller Sprache die unauslöschlichen Eindrücke schildert, die jene stillen Tropennächte auf ihn machten, wenn aus der duftigen Himmelsbläue das hohe Sternbild des Schiffes und das gesenkt untergehende Kreuz ihr mildes planeterisches Licht ergossen, während in der schäumenden Meeresfluth Delphine ihre leuchtenden Furchen zogen. Humboldts Weltruhm war durch diese Reise begründet, die größte und längst dauernde, die ein Privatgelehrter gemacht, zumal aus eignen Mitteln und mit Aufopferung seines halben Vermögens. Er war der zweite, der wissenschaftliche Entdecker Amerikas geworden.

Im Auftrage der russischen Regierung machte A. v. H. im Jahre 1829 noch eine 9monatliche Reise nach dem Ural und Altai, womit einer seiner sehnlichsten Wünsche, das alte Asien zu sehen, in Erfüllung ging, der 60jährige aber auch seine Wanderjahre zum Abschluß brachte.

Die Meisterjahre 1829—1859. Ueber diese Lebensperiode gehen die Ansichten und Urtheile gar sehr auseinander, insofern es die äußeren Lebensverhältnisse A. v. H. betrifft. Während Einige nicht genugsam hervorzuheben wissen, daß es dem alternden Gelehrten vergönnt war, sich

am Throne seines Königs im Glanze des Hofes zu sonnen, heben Andere hervor, wie A. v. H. ebensowol seine Ketten getragen habe, als sein großer Vorgänger Columbus, nur daß dieser die seinigen mit ins Grab genommen, während jener sie noch aus dem Grabe hervor dem erstaunten Auge der Nachwelt, namentlich in seinen Briefen zeigt. A. v. H. Ketten getragen! Er hatte seinen bleibenden Aufenthalt in Paris genommen, als ihn — den in Studien und Schaffen Vertieften — ein Cabinetsbefehl seines Monarchen aufforderte, zurückzukehren nach Berlin. „Sie müssen nun", meinte sein königlicher Herr, „mit der Herausgabe der Werke wohl fertig sein, welche Sie nur in Paris ausarbeiten zu können glaubten. Ich kann Ihnen keine fernere Erlaubniß geben, in einem Lande zu bleiben, das jedem Preußen ein verhaßtes sein sollte." Diese Worte klingen keineswegs lieblich. H. schrieb denn auch damals: „Man nennt mich am Berliner Hofe den Jakobiner und hält es an der Zeit, mich unter polizeiliche Aufsicht zu stellen."

Doch lassen wir diese verschiedene Beurtheilung der äußeren Lebensgestaltung H.'s in dieser Lebensperiode auf sich beruhen; denn dieselbe tritt jedenfalls zurück gegen die Bedeutung des großen Meisterwerks, des Kosmos, dessen Ausarbeitung das letzte Menschenalter im Leben H. ausfüllt. Was die Lehrjahre gepflanzt, die Reisejahre zur Blüthe gebracht, das reifte in der Stille des Alters zur Frucht.

Humboldts Kosmos hat meinem verstorbenen Freund W. Jessen und mir mehrere Jahre hindurch fast ausschließlich den Stoff zu unseren Unterhaltungen mit einander gegeben, die wir nie traulicher und gemüthlicher führten, als an den Abenden unter Gottes freiem Sternenhimmel, nach des Tages Mühe und Arbeit. Berechtigt diese Beschäftigung mit dem Kosmos nun auch noch keineswegs dazu, ein Urtheil über ein so großartiges Werk abgeben zu dürfen, dem vielleicht keine andere Nation ein gleiches an die Seite zu stellen hat, so möchte es dennoch dazu berechtigen, das Eine oder Andere hervor zu heben, was uns bei unseren Verhandlungen besonders fesselte. Dies ließe sich indeß nicht mit einigen Worten abmachen, und fürchte ich, die Redaktion dieser Blätter könnte Bedenken tragen, die Spalten zu derartigen Erörterungen herzugeben. Darum in größtmöglichster Kürze nur einige Andeutungen. H. geht

nie von philosophischen oder theoretischen und erst recht nicht von theologischen Voraussetzungen aus, sucht nie die sich darbietenden Realitäten aus Begriffen und herangezogenen Ideen zu definiren. Sein Gang ist im Großen und Ganzen vielmehr der: Von den „Ansichten der Natur" und den Naturgemälden der Tropen ausgehend, erweitert er allmählich seinen Plan zur physischen Erdbeschreibung und erhebt ihn schließlich im Kosmos zur physischen Weltbeschreibung.

Pestalozzi schlug überall, selbst bei seinem Religionsunterricht einen ähnlichen Weg ein, indem er den kindlichen Blick von den irdischen Eltern zum himmlischen Vater hinüber zu leiten suchte. Nie und nimmer ging er von abstrakten Sätzen und dogmatischen Voraussetzungen aus. Dies ist zwar nicht theologisch, aber, meinen wir, so recht ächt pädagogisch.

Ist der Stoff, den der Kosmos bewältigt, auch ein unendlich großartiger und mannigfaltiger, so verknöchert derselbe doch nirgends zur Encyklopädie, sondern überall läßt H. durchblicken, daß Erfahrungswissenschaften nie vollendet werden und keine Generation sich rühmen kann, die Totalität der Erscheinungen zu übersehen. Er fordert überall zum Fortstreben und zum eignen Nachdenken auf, ist ein Feind von allem fertigen und abgeschlossenen Wissen. „Werden" und „Sein" und „Gewordenes" gehen in einander auf. Wir meinen, dies ist wiederum ächt pädagogisch. Während die Philanthropen überall bemüht waren, durch Symbolisiren zur romantischen Naturauffassung hinüber zu leiten, faßt A. v. H. die einzelnen Naturerscheinungen scharf auf, bleibt aber auch dabei keineswegs stehen, sondern führt von dem Realismus zum Idealismus hinüber; dies ist der Weg, den der Humanismus von Alters her eingeschlagen, der jedoch durch die „christliche" Un- und Ueberkultur überall verpönt worden war. Auch gegenwärtig läßt man die symbolisirende Naturbetrachtung allenfalls noch gelten in der Volksschule; aber von der Methode, die A. v. H. einschlägt, will man betreffenden Orts nichts wissen, und man weiß auch recht gut, warum nicht.

Aus A. v. H. Schriften fühlt man es überall heraus, daß ihm das „dogmatische Haderwasser" im Grunde seiner Seele zuwider gewesen sein muß. Und fragen wir, welche Religion hatte denn Humboldt? Seine Religion leuchtet aus seinem Leben und aus seinen Schriften gleich hell her-

vor. Es ist jene Samariterreligion, die Gutes thut, wo sie kann, ohne erst nach Dogmen und Glaubensbekenntnissen zu fragen. „Alle Religionen“ — dies ist Humboldts Ansicht — „vereinigen drei Haupt-Elemente in sich: einen historischen Mythus, etwas Geologie, Schöpfungsgeschichte und ein Moralprinzip.“ Das Mischungsverhältniß dieser drei Ingredienzien ist nicht nur bei jeder Religion und bei jeder Religionssekte, sondern bei jedem einzelnen Menschen verschieden. Je niedriger ein Mensch auf der Bildungsstufe steht, desto mehr tritt der Mythus in den Vordergrund, je höher er steht, desto mehr tritt das Moralprinzip bei ihm hervor. Die Kirchengeschichte lehrt auf jedem Blatt, daß die „Dogmenreligion“ und die „Samariterreligion“ unvereinbare Gegensätze in sich schließen. Es kann denn auch in jetziger Zeit keine Frage mehr sein, für welche dieser beiden unvereinbaren Gegensätze die Volksschule in die Schranken zu treten hat. Humboldt ist auch in dieser Beziehung der Stolz unserer, der germanischen Race, die Zierde unseres, des denkenden Menschengeschlechts.

Die katechetische Lehrform

im Religionsunterricht.

Von

J. L. Kaper.

Daß die Bildung des Kindes der Zweck und das Ziel der Volksschule ist; daß selbige vorzugsweise durch den Unterricht angestrebt wird; daß Gemeinschaftlichkeit des Unterrichts als Charakter der Volksschule bezeichnet werden muß: — darüber darf ich wol ein allgemeines Einverständniß annehmen. Die durch die Volksschule zu erzielende Bildung ist diejenige, welcher alle im Volke bedürfen ohne Berücksichtigung des Standes und künftigen Berufes. Als Inhalt der allgemeinen Menschenbildung bezeichne ich die naturgemäße, harmonische Entwickelung aller Kräfte, welche in wahrer Religiösität gipfelt, indem die wirkliche Befriedigung des Gemüthes, die Ruhe und der Friede desselben, nur in der Beziehung und Richtung aller gewonnenen Kenntnisse, aller Errungenschaften der Wissenschaft und des Lebens auf das höchste Wesen gegeben ist und nur aus der sittlich-religiösen Vollendung des Menschen seine Seligkeit erwächst. Demgemäß tritt Bildung zur Religiösität als Aufgabe der Volksschule hervor, und es kann als ein wesentlicher Unterrichtsgegenstand der Religionsunterricht, unter welchem ich denjenigen Unterricht verstehe, durch welchen die Keime des sittlich-religiösen Lebens geweckt und ihrer Blüthe entgegen geführt werden, bezeichnet werden.

Wenn die Frage gestellt wird, welche Unterrichtsform für den Religionsunterricht die richtige ist? so kann das Material zur Beantwortung derselben nur aus der Natur des kindlichen Geistes als des zu bildenden Objekts und aus der eigenthümlichen Beschaffenheit der Religion als des zu behandelnden Gegenstandes entlehnt werden.

I.

Der kindliche Geist ist ein Organismus. Eine innere Kraft ist da, welche sich, nothwendigen Gesetzen gemäß, aus sich selbst allmählich entwickelt, nachdem sie durch einen von außen kommenden Reiz geweckt worden ist, welcher Reiz zugleich die Nahrung zum Wachsthum des Keimes

bietet. Nicht auf einmal ist der Mensch das, was er werden kann und soll; seine Entwickelung ist ein beständiges Werden und sowol extensiv, wie intensiv wird das Gewordene die Anlage des Werdenden. -- Das ist der Begriff und das Wesen des Organismus.

Läßt sich einem organischen Wesen behufs seiner Entwickelung etwas von außen ansetzen? Die in demselben ruhende Kraft muß die Entwickelung aus sich selbst heraustreiben, wie auch das organische Wesen nur das werden kann, worauf es angelegt ist. Die Erregung der Kraft ist mithin die Grundbedingung alles organischen Lebens, aller organischen Entwickelung. Dieselbe in die von der Natur gleich einem Gesetz bestimmte Weise der Thätigkeit zu setzen, ist die zu lösende Aufgabe. — Der Natur-Organismus bedarf der Nahrung, denn er ist nicht etwas Vollendetes, sondern etwas Werdendes. Was ihm von außen zugeführt wird, muß mit ihm gleicher Natur sein, so daß die Kraft des organischen Wesens sich dessen vollkommen bemächtigen und mit sich vereinigen kann. Dadurch nimmt die Kraft größere Dimensionen an, erstarkt und entfaltet sich weiter. So auch die Menschenkraft. Ihre Erregung ist zur weitern organischen Entwickelung nothwendig. Was als entwickelt schon da ist, zu erkennen, die vorhandene Kraft als Anlage zu einer weitern Entwickelung zu benutzen, ist Aufgabe des Lehrers, dem das Kind zur Erziehung übergeben wird. Die dem körperlichen Organismus zugeführten Stoffe sind mit dem Körper gleicher Natur, und je glücklicher in dieser Richtung ihre Auswahl und Verbindung ist, desto mehr tragen sie zur gedeihlichen Entwickelung des Körpers bei. Dasselbe gilt von den dem Geiste des Kindes zugeführten Bildungsstoffen.

Die scharfe Beobachtung und die mehr oder minder glückliche Auffassung des Wesens einer Pflanze gewährt Einblicke von nicht zu unterschätzender Bedeutung in den kindlichen Geist. Die in ihren Anfängen so zarte, schwache Pflanze ist ein Bild und eine Erinnerung an die ursprünglich schwache und zarte Menschenkraft, wie das allmähliche Werden derselben uns eine Vorstellung giebt von den nach und nach in der Seele des Kindes erreichten Entwickelungsstufen. Giebst du der Pflanze als Nahrung einen Stoff, der ihrer Natur widerstrebt, oder führst du ihr zu unpassender Zeit, in unpassender Weise, in unpassendem Maße

einen ihr auch zusagenden Stoff zu, so störst und vernichtest du eben sowol ihre Entwickelung, als solche gehemmt wird durch Mangel an Nahrung und Wärme. Das Leben verkümmert, gleichviel ob es zu üppig genährt oder zu kärglich unterhalten wird. Steht es mit der kindlichen Seele anders? Wenn, woher denn die so alte Vergleichung des Erziehers mit einem Gärtner und des Kindes mit einem Bäumlein?

Nicht auf einmal, sondern allmählich entwickeln sich die Theile einer Pflanze. Sie mögen in dem Keime alle schon räumlich vorhanden sein; doch bemerken wir eine gewisse Reihenfolge in ihrem Hervortreten und in ihrer Entwickelung. Erst bringt die Natur die Bedingungen des Wachsthums und des Schutzes der Frucht hervor. Der Stamm hat eine gewisse Höhe und Festigkeit gewonnen, bevor sogar die Blätter ihre vollkommene Größe erreichen. Alle Einwirkung auf den kindlichen Geist basirt auf Anschauung. Die Natur öffnet auch gleich beim Eintritt des Kindes ins Leben die Thore, durch welche die Eindrücke hineindringen und das Leben d. i. die Kraft anregen. Ist doch das Auge bald fähig, das Licht, das Lebenselement jeder organischen Entwickelung, wahrzunehmen, aufzufassen, und wie bald ist nicht das Ohr im Stande, die freundliche Stimme der Mutter zu beachten, wodurch eine wenn auch dunkle, bewußtlose Wirkung auf das Gemüth des Kindes hervorgerufen wird, die sich in der ersten und vielleicht schönsten Wechselwirkung zwischen der Liebe der Mutter und dem Gemüth des Kindes, nämlich in dessen Lächeln offenbart. So tritt ein Reiz nach dem andern an das Kind heran, dringt durch das Medium der Sinne in die Seele, bildet Vorstellungen, die durch Wiederholung zu haftenden Gebilden werden, weckt Aufmerksamkeit, Betrachtung des Vorgeführten; es richtet sich die Anschauung später auch nach innen, und die so allmählig entstandenen Vorstellungen, Gedanken, Begriffe, Ideen stehen in steter naturgemäßer Verbindung mit Gefühls- und Willensbewegungen. Es ist die Menschenkraft nur eine, ist eine Einheit, und die allmählich hervortretenden Kundgebungen, Offenbarungen sind, wie bei einem Baume, Zweige, sich ausbreitende Zweige der einen Menschenkraft. Wie innig ist der Zusammenhang zwischen den Gebilden der kindlichen Seele! Ursache — Wirkung, Grund — Folge. Ein Blick in

unsere eigene Seele enthüllt uns manchen Vorgang; doch lerne ich damit, daß ich möglichst klar in meine Seele hineinschaue und die Entstehung und weitere Entwickelung der Gedanken, das Hervortreten des einen Gebildes aus dem andern wahrzunehmen mich bemühe, nicht die Seele des Kindes kennen; meine Seele ist schon mehr etwas Entwickeltes, während die Seele des Kindes noch in dem ersten Stadium der Entwickelung sich befindet, und es wäre doch so heilsam, so nothwendig für den Erzieher, den leisen, stetigen Bildungsgang der kindlichen Seele zu verfolgen; denn je klarer ich die so vielfach verschlungenen Gedankenfäden erschaue, mit desto sicherer Hand kann ich die Saiten des Gemüths berühren und dem Willen — als abhängig von Vorstellung und Gefühl — die Richtung auf das Edle geben.

Leben ist Thätigkeit. Wo keine Thätigkeit ist, da ist kein Leben. Geistiges Leben ist geistige Thätigkeit. Wenn der Geist nicht thätig ist, dann ist er todt, sofern man von ihm eine Thätigkeit zu erwarten berechtigt ist. Die geistige Thätigkeit nimmt eine zweifache Richtung, — von innen nach außen, von außen nach innen; diese ist aufnehmend, vorarbeitend, vereinigend, jene produzirend, schaffend; — in beiderlei Richtung offenbart sich die Selbstthätigkeit des Individuums. Die aufnehmende Thätigkeit stellt sich den von außen kommenden Reizen entgegen, seien diese auf die Sinne eindringende Anschauungen, oder durch die Vermittelung des Wortes in dem Geiste haftend werdende Vorstellungen; die schaffende knüpft an das Bekannte an, macht Kombinationen, Vergleichungen, scheidet das Unzusammengehörige und gewinnt dadurch in Gemäßheit der in der Seele ruhenden Gesetze neue Resultate. Hiermit ist angedeutet, daß der historische Stoff — als Stellvertreter der (etwa fehlenden) Anschauung — von der Seele aufgefaßt und verarbeitet, d. i. den vorhandenen Vorstellungen gemäß geordnet und als Quelle neuer Vorstellungen verwandt wird. Die aufnehmende, wie produzirende Thätigkeit des Geistes haben das Gemeinschaftliche, daß sie beide dem obersten formalen Grundsatze der Didaktik, dem Grundsatze der Naturgemäßheit, entspringen und weitere Selbstthätigkeit bewirken.

Einem zwölfjährigen Knabe gebe ich zur Stärkung und Erhöhung seiner körperlichen Kraft nicht die Aufgabe,

einen zweipfündigen Stein zu heben und eine Strecke zu tragen. Die Thätigkeit, in welche ich zur weitern Entwickelung die Kraft versetze, die Uebung, welche ich derselben bereite, muß in dem richtigen Verhältniß zu der Höhe der erlangten Bildungsstufe stehen. Das ist zu beachten bei der Auswahl des Unterrichtsstoffes, wie bei der Bestimmung der Form, in welcher die Kraft beansprucht wird; — geschieht das nicht, so enthält die Thätigkeit nicht allein keinen Bildungsmoment, sondern bewirkt Erschlaffung, Herabsetzung der Kraft. Je entsprechender also der Bildungsstoff und die gewählte Entwickelungsform dem jedesmaligen Kraftgrade ist, desto glücklicher löst der erziehende Lehrer seine Aufgabe, und wenn mit Recht etwas gegen den in unsern überfüllten Volksschulen stattfindenden Massenunterricht kann eingewandt werden, so ist's dieses, daß unter den gegebenen Verhältnissen von der richtigen, zweckmäßigen Erfassung des Kindes nach dessen jeweiligem Bildungsgrade kaum die Rede sein kann, obgleich ein wirklich erziehender Lehrer durch überlegte, auf genaue Kenntniß des Kindes sich gründende Unterrichtsthätigkeit wol im Stande ist, die angedeuteten Nachtheile in etwas auszugleichen und verschwinden zu machen.

Der Körper theilt, als der sinnlichen Weltordnung angehörend, das Schicksal aller organischen Wesen der Natur, welche ihre Zeit des Entstehens, Wachsens und Reifens, aber auch des Abnehmens und Vergehens haben. Nicht so die Seele. So sehr sie auch durch den Körper und seine Veränderungen beeinflußt wird, so hat sie doch auf Erden keine Grenzen ihrer Vervollkommnung; sie besitzt Perfektibilität; denn sie ist ein Hauch des Schöpfers, der seinem Ursprunge nachstrebt und erst in Gott, in der Entwickelung aller seiner Kräfte zur Divinität sein Ziel findet. Uebereinstimmung mit sich selbst, d. i. mit dem in ihr liegenden Gottesbewußtsein, läßt sie die Seligkeit einer höhern Weltordnung ahnen, für welche sie ins Dasein gerufen. Mit dem Tode des Menschen ändert sie nur ihr Werkzeug, um aus der Hand ihres Schöpfers mit einem Organ verbunden zu werden, welches für den Grad der erlangten Ausbildung, wie für den Ort ihres neuen Aufenthalts passend ist.

Was resultirt?

a) Die Seele des Menschen ist eine von innen heraus, aus sich selbst sich stetig, allmählich, ins Unendliche

entwickelnde und zum Sein und Leben in Gott hinstrebende Kraft;

b) nur das kann der Seele wahres Eigenthum werden, was ihrer Natur entspricht und dessen sich dieselbe mit Anwendung ihrer vollen Kraft bemächtigt;

c) von der Anschauung ausgehend, schreitet die Bildung extensiv, wie intensiv vor, und je entsprechender der erreichten Bildungsstufe die in der Seele hervorgerufene schaffende Thätigkeit ist, desto glücklicher kann dieselbe genannt werden;

d) Selbstthätigkeit ist's, worauf die Natur die Seele angelegt hat, und es kann die erziehliche Thätigkeit des Lehrers der Erregung des Gedankenprozesses nur in sofern gewiß sein, als sie Vorstellungen zum Bewußtsein bringt, welche durch Inhalt, Stärke und Verbindung unter einander eine neue Gebilde schaffende elementare Seelenthätigkeit hervorrufen.

Hieraus ergibt sich, daß die katechetische Lehrart durch die Natur der kindlichen Seele als eine sich von selbst verstehende Unterrichtsform hervortritt, denn sie ist in ihrem Grundcharakter anregend, sie ist gerade die Unterrichtsform, durch welche der Gedankenprozeß erregt und vollendet wird; — ihr Gewand ist die Frage; sie geht von der Anschauung aus, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Besondern zum Allgemeinen; sie ordnet das Verworrene, klärt das Dunkle auf, führt zur Unterscheidung des Aehnlichen und Verwandten genau sich dem Entwickelungsgange der kindlichen Seele anschließend. Katechisiren heißt: sich mit den im Denken Ungeübten so unterhalten, daß man durch geschickte (dem Entwickelungsgange des menschlichen Geistes angemessene) Fragen ihre Denkkraft in Thätigkeit setzt und derselben dadurch behülflich wird, aus den ihnen bekannten Vorstellungen und Gedanken andere Vorstellungen und Gedanken selbst herzuleiten, die sie entweder noch nicht gedacht oder wieder vergessen haben. (Müller.) Diese Lehrform ist, wie schon bemerkt, eine durch die Natur des kindlichen Geistes vorgeschriebene. Sie knüpft an das Bekannte, Bewußte an, weiß dieses in eine solche Verbindung zu bringen, dabei die Kräfte der kindlichen Seele so anzuregen, daß durch diese Thätigkeit in Gemäßheit der unserm Geiste inwohnenden Gesetze die bisher unbekannte Wahrheit in der Seele des Schülers entstehen muß. —

Was wir klar denken, dafür haben wir einen entsprechenden Ausdruck; in dem Augenblicke also, da der neue Begriff, der neue Gedanke in der kindlichen Seele bis zur Klarheit, d. h. bis zur Unterscheidung von jedem ähnlichen, selbst damit verwandten Begriff oder Gedanken geboren wird, entsteht auch der entsprechende Ausdruck, und es muß sonach sich das Kind dann, wenn es den Begriff gebildet, des Gedankens sich bewußt werden, auch darüber aussprechen können, und der Grad, in welchem, und die Sicherheit, mit welcher das geschieht, ist ein Kennzeichen der weniger oder mehr richtigen Katechese. Die großen Vortheile der katechetischen Lehrform treten klar hervor. Diese Unterrichtsform setzt die Erkenntnißkräfte des Schülers in mannigfaltige Thätigkeit, gewöhnt ihn vorzüglich zum richtigen, zusammenhängenden Selbstdenken; sie weckt in ihm ein bescheidenes, zweckmäßiges Zutrauen zu seinen Kräften; sie führt ihn zu einer festen und begründeten Ueberzeugung; sie macht den Unterricht für ihn unterhaltender, anziehender, und die Wahrheit, die er lernen soll, dadurch, daß er sie selbst findet, werther und zugleich behaltbarer; sie befähigt ihn, späterhin größere und zusammenhängende Vorträge mit Nutzen in sich aufzunehmen und setzt ihn überdieß auch dazu in den Stand, seine Gedanken zusammenhängend und richtig mündlich und schriftlich ohne Blödigkeit und Menschenscheu auszudrücken. (Müller.) Als schließliches Resultat des bisher Entwickelten glaube ich die Behauptung aussprechen zu dürfen, daß die katechetische Lehrform eine der Natur und dem Entwickelungsgange der kindlichen Seele so entsprechende, gleichsam vorgeschriebene ist, daß die Verkennung ihrer Nothwendigkeit und ihres Werthes von einer beklagenswerthen Unkunde des organischen Wesens unseres Geistes zeugt. Nicht allein das formale, sondern auch die materielle Bildung der uns anvertrauten Jugend ist von einer geschickten und glücklichen Anwendung dieser Lehrform abhängig. Ihre Prinzipien entlehnt sie aus dem Organismus des kindlichen Geistes und es kommen dieselben bei jedem Unterrichtsgegenstande, mithin auch bei den empirischen Kenntnissen, zur Geltung, wenn auch in anderer Weise, als bei den rationellen, und je tiefer der Lehrer in ihr eigentlichstes Wesen eingedrungen, je gewandter und sicherer er in ihrer richtigen Handhabung ist, desto bildender, erziehender ist sein Unterricht. Es unterliegt also keinem

Zweifel, daß die katechetische Lehrform auch für den Religionsunterricht berechtigt, sogar die einzig richtige Lehrform ist.

II.

Schon früher ist bemerkt worden, daß die Berechtigung einer Lehrform nicht nur durch die Natur der kindlichen Seele, sondern auch durch die Beschaffenheit des Unterrichtsgegenstandes, bei welchem man von derselben Gebrauch machen will, bestimmt wird. Es tritt uns also jetzt die Frage entgegen: ob für den Religionsunterricht nach dessen besonderer Eigenthümlichkeit und dessen Verhältniß zum kindlichen Geiste die katechetische Lehrform sich eignet. Heut zu Tage ist man, wie aus vielen pädagogischen Schriften, die eine gewisse Richtung inne halten, hervorgeht, der Ansicht, daß die Katechese im Religionsunterricht ein überwundener Standpunkt sei, und man blickt mit einem gewissen vornehmen Mitleid auf diejenigen herab, welche noch immer, treu den in ihrer Lehrerbildungsperiode empfangenen Eindrücken, sich einer möglichst guten Katechese befleißigen, ja man läßt sich nicht undeutlich merken, daß durch die Katechese viel Zeit vergeudet, einseitige Verstandesbildung befördert und dem wahren christlichen Glauben geschadet werde, und was dergleichen Andeutungen mehr sind.

Man behauptet, „daß die Schule, wenn auch aus der Wüste des todten Gedächtnißkrams entflohen, in die Eisfelder kalter Verstandesexerzitien gerathen ist;" — man will „von der künstlichen Form der sokratisirenden Katechese zu der einfachen Form der Erzählung und der zwangslosen Unterredung zurückkehren;" — man verwirft allen zusammenhängenden Religionsunterricht, welchem man den Namen Katechismusunterricht gibt, „sofern dieser mehr ist als ein schließliches Zusammenfassen der christlichen Lehre in einen kurzen kirchlichen Ausdruck, wie z. B. der kleine lutherische Katechismus ihn gewährt."

Wie gelangen wir hier zu einem sichern Urtheil? Es will mir scheinen, daß das nur dadurch geschehen kann, wenn wir uns Zweck und Inhalt des religiösen Unterrichts vorstellen. Der Zweck kann offenbar kein anderer sein, als ein sittlich-religiöses Leben, wie Jesus Christus das in seiner Lehre gezeichnet und in seiner Person zum vollendeten Ausdruck gebracht hat, anzubahnen, also die Keime dieses

sittlichen Lebens zu wecken und ihrer Blüthe entgegen zu führen. Es ist die Religion, die in den Herzen unserer Kinder eine Stätte finden soll, nicht eine Summe von Lehren und Grundsätzen, welche von außen hineinzutragen und deren Verständniß allenfalls zu eröffnen ist. Die Religion ist etwas Subjektives, und der Keim, aus welchem sie sich allmählich entfaltet, ist das uns angeborene Abhängigkeitsgefühl von einem höhern Wesen, mit welchem zugleich ein sittliches Bewußtsein als etwas Ursprüngliches gegeben ist. Das Gefühl der Abhängigkeit zu entwickeln, zur Klarheit, zu einer solchen Klarheit zu bringen, daß es unser Denken und Wollen, unser ganzes Sein durchdringt, ordnet, beherrscht, daß in und mit demselben zugleich die Motive des sittlichen Lebens, der zum Sein und Leben in Gott hinstrebenden Kraft gegeben sind, kann nur die Aufgabe des religiösen Unterrichts in der Volksschule sein. Das Verlangen, eins zu werden mit Gott, welches Einswerden Jesus Christus als die Vollendung alles sittlichen Lebens hinstellt, bedingt, sofern es nicht ein müssiges Gefühl ist, nicht in Schwärmerei und Pietismus ausarten soll, eine möglichst klare Erkenntniß des göttlichen Wesens, wie solche durch Betrachtung der Werke Gottes, durch Entwickelung der in uns ruhenden Grundidee des Vollkommenen, durch Vermittelung der Offenbarung, die ebensowol ein Werk Gottes ist, wie die uns umgebende sichtbare Natur, durch Anschauen der vollendeten Persönlichkeit Christi zu erreichen ist; — das Verlangen, eins zu werden mit Gott, bedingt ferner eine klare Erkenntniß aller der Beziehungen, in welcher dasselbe nach den gegebenen Lebensverhältnissen der Familie, des Berufs, der Gemeinde, des Volkes, der Menschheit zu einer lebendigen Thatsache wird, wie auch des Verhältnisses unsers Gemüths zu den in die Erscheinung tretenden Handlungen; — das Verlangen eins zu werden mit Gott, bedingt weiter eine fortgehende scharfe Beobachtung unseres Selbsts, einen beständigen Einblick in die geheime Werkstatt unserer Gedanken, Empfindungen, Entschließungen, wie auch eine Umschau, ob an unserm Lebensbaume die rechten Früchte reifen; — dieses Verlangen bedingt auch eine stetige, gewissenhafte Benutzung aller Hülfsmittel, welche Erfahrung und Nachdenken für die Förderung des sittlichen Lebens empfehlen. Sonach wurzelt die Religion in dem Gefühl, dem Bewußtsein der Abhän-

gigkeit von Gott, — in dem Bewußtsein des Verhältnisses zu seiner sittlichen Weltordnung, die in seinem Gesetze ihren Ausdruck findet. Je lebendiger und entwickelter dies Bewußtsein ist, je mehr der Mensch Gott in seinem Herzen trägt, in allen Beziehungen und Erscheinungen der Natur und des Lebens, möge dieses Leben individuell oder als Theil eines größern Lebens, des Volkes- und Menschenlebens aufgefaßt werden, findet, hat, also in und mit ihm lebt, wirkt, leidet, sich freut, je mehr die Sehnsucht nach Gottähnlichkeit ihn durchdringt und seinem Wollen, Denken und Thun Richtung, Ziel und Inhalt gibt, — je mehr das göttliche Leben Jesu Christi sich in ihm entfaltet, desto religiöser ist er; — Jesus Christus ist die personifizirte Religion, und sein göttliches Leben in unsern Kindern durch klare Erkenntniß, durch Erregung des Gefühls für das Höhere, durch Richtung und Kräftigung des Willens für das Edle anzubahnen, vorzubereiten, zu begründen — nicht zu erzielen, wem fiele wol ein, daß er eine solche Aufgabe lösen könne! — das ist das Ziel alles religiösen Unterrichts in unsern Volksschulen. Es ist also Religion das aus dem in uns ruhenden Gottesbewußtsein geborene sittliche Leben, und sonach muß der kindliche Geist behufs seiner religiösen Entwickelung zur Selbstthätigkeit angeregt werden, in welcher Selbstthätigkeit sich Erkennen, Fühlen und Wollen, wie zu einem harmonischen Dreiklange, vereinigen, und es tritt uns diese Selbstthätigkeit sowol als aufnehmende, wie als hervorbringende Kraft entgegen. Zur Ergänzung der fehlenden Erfahrung einerseits, als Mittel zum Erschluß neuer Gedanken- und Erkenntnißrichtungen andererseits ziehen wir die Geschichte, insbesondere die biblische Geschichte zur Benutzung in den Kreis des religiösen Unterrichts; — sie wird als Anschauung vorgeführt, von der Seele des Kindes aufgenommen und mit Hülfe des Lehrers zur Entwickelung sittlicher Ideen verarbeitet, wobei wir uns wol zu hüten haben, unsern Schülern den Typus eines häuslichen und öffentlichen Lebens, welches den entferntesten, kaum historischen Zeiträumen entlehnt ist, als Muster vorzustellen; — der Blick senkt sich in die eigne Seele, und wiederum ists die in der geschichtlichen Form vorgeführte Anschauung, welche als Hülfsmittel benutzt wird; — die Natur, welche uns umgibt, die Wechselfälle des menschlichen Lebens bieten sich uns als eine unerschöpf-

liche Quelle fruchtbarer Erkenntniß des göttlichen Wesens dar, und aus dem Verhältniß der Menschen unter einander, wie aus dem uns inwohnenden Sittengesetz unter steter Betrachtung des in unsern religiösen Urkunden in Offenbarungsform ausgesprochenen göttlichen Gesetzes entwickeln sich die Motive unseres sittlichen Handelns, Denkens und Wollens; — was Jesus Christus in Gleichnissen, Sprüchen und auf andere Weise gelehrt, was er gethan, wie er gehandelt, wie er hier geredet, da geschwiegen, wie er gelitten hat als Märtyrer der Wahrheit, als Vollender des Lebensprinzips, daß die Tugend höher stehe, als selbst das irdische Leben — das Alles dient zur allmählichen, stetigen Entwickelung der in dem Kinde ruhenden Gottesidee, zur Entfaltung und Belebung der sittlichen Kraft und bahnt eine Vollendung des Individuums an, welche die Quelle einer reinen Freude ist.

Was resultirt?

1) Die Religion ist etwas Tiefinnerliches, nicht eine Reihe eingeprägter Katechismussätze und Bibelsprüche, und läßt sich von der gedächtnißmäßigen Aneignung eines religiösen Stoffes keine bildende, den Gesetzen der geistigen Entwickelung gemäß eintretende Wirkung erwarten.
2) Religion ist sittliches, göttliches Leben, eine Weckung und Richtung aller Kräfte auf Gott, und besteht sonach die religiöse Bildung in der allmählichen, stetigen Entwickelung der in uns ruhenden Gottesidee und des damit gegebenen sittlichen Bewußtseins, und muß also mit der fortschreitenden Bildung auch unsere religiöse Anschauung eine andere, eine vollkommnere werden.
3) Alle Entwickelung, auch die religiöse basirt auf Anschauung; es sind also die kindliche Natur, die Werke Gottes, die Verhältnisse und Gestalten des Lebens und die Geschichte die Reize, welche Erregung und weitere Entwickelung religiöser Vorstellungen vermitteln und nicht — Bibelsprüche dogmatischen Inhalts.
4) Das Verhältniß des Kindes zu den Eltern ist eine anschauliche, faßbare Darstellung des Verhältnisses des Menschen zu Gott, wie Elternliebe ein schwaches Abbild der Liebe des himmlischen Vaters zu seinen Kindern ist; — die beste Religionslehre ist das Leben Jesu Christi.

Sonach ists klar, daß die Katechese — nicht in ihren Abarten und Mißgestalten als bloße Begriffsentwickelung, als Begriffszerspaltung, sondern — in ihrer Vollendung, in ihrer — ich möchte sagen — göttlichen Schönheit als Erfassung, Erregung, Belebung des ganzen kindlichen Geistes im Erkennen, Fühlen und Wollen des Göttlichen, die einzig richtige Lehrform des Religionsunterrichts ist, und wer es erfahren hat, wie durch Wechselwirkung zwischen dem von der Erhabenheit und Heiligkeit seines Stoffes durchdrungenen, von einem echt religiösen Geiste beseelten Lehrer und dem durch die richtige, die kindliche Seele in ihren Höhen und Tiefen erfassende Katechese zu einer oft in Staunen setzenden Thätigkeit und Hingabe angeregten Schülerkreis eine Begeisterung hervorgerufen wird, die ein Vorgeschmack der Seligkeit genannt werden kann, der wird mit mir der Ansicht sein, daß es unsere Aufgabe ist, das als Keim in der kindlichen Seele liegende Göttliche hervorzurufen, zu entfalten und der Blüthe entgegen zu führen.

Lindholm, 9. April 1870.

Gehört Grammatik in die Volksschule?

Von

Paul Schramm.

Daß der Unterricht in der deutschen Sprache einen Platz in der deutschen Volksschule haben müsse, steht fest; die Gründe liegen nahe. Aber über das Wie, über die methodische Behandlung dieses Gegenstandes ist man noch lange nicht einig. Seit 60—70 Jahren spricht und schreibt man darüber; umsonst! Als man überhaupt anfing, deutsche Sprache in den Schulen zu „treiben", als Blech, Heinsius ihre Sprachlehren schrieben, da hing der pädagogische Himmel voller Baßgeigen, die indeß bald herunterfielen, und als Becker seinen „Organismus der deutschen Sprache" geschaffen hatte, da glaubte man das Mittel gefunden, aus jedem Schuljungen ein Sprachgelehrten en miniature schnitzen zu können und Wurst, der Seminarkoch, ließ nicht eher ab, bis er die Ideen Beckers jedem Bauernbuben verdaulich gemacht zu haben glaubte.

Und der Erfolg? Er war eine Täuschung! Warum? Man hielt Unterricht in der deutschen Sprache gleichbedeutend mit Unterricht in der Grammatik. Man machte denselben Mißgriff, wie man ihn im Unterricht in der Religion heute noch machen und vertheidigen hört, wo man die Kinder auch Religion zu lehren glaubt, wenn man ihnen möglichst viele Bibelsprüche und abgezogene dogmatische Lehrsätze einpaukt. —

Was soll der Unterricht in der Grammatik?

Daß das Kind überhaupt nur wisse, was Substantiv und Präposition, Konkretum und Abstraktum, Transitivum und Passivum sei, kann nicht Zweck desselben sein; denn die Wissenschaft davon hat für das praktische Bedürfniß des Kindes keinen Werth, schlägt nicht in den Kreis dessen, was als Zweck des sprachlichen Unterrichts in der Volksschule überhaupt uns vorschweben muß. Der grammatikalische Unterricht ist demnach nicht Selbstzweck, sondern nur Mittel zur Erreichung der Aufgabe, welche die Volksschule an der sprachlichen Bildung ihrer Zöglinge überhaupt

zu lösen hat. Abgesehen davon, ob er das wirklich sein kann, folgt daraus, daß er nur ein Theil des Sprachunterrichts überhaupt, Mittel zur Erreichung eines Ziels ist, des Zieles, das der Sprachunterricht überhaupt zu erreichen strebt. Und dies wäre? Den Schüler zu befähigen, seine Muttersprache, soweit es die durch seine Lebensstellung bedingten Bedürfnisse erfordern, zu verstehen und richtig zu gebrauchen.

Ist aber zur Erreichung dieses Zieles wirklich grammatischer Unterricht nothwendig?

Was ist Grammatik? „Die Grammatik ist eine Sprachlogik, ein wissenschaftlich konstruirtes Kunstwerk über die Sprache, eine Philosophie der lebendigen Sprache, zugeschnitten nach einem System.“

Das allein schon könnte uns abhalten, Grammatik in die Schule verpflanzen zu wollen. Grammatik und Sprache sind demnach zwei sehr verschiedene Dinge. Sprechen ist lautes Denken; wer richtig denkt, wird auch richtig sprechen und wessen Gedanken wirr durcheinander kreuzen, der wird auch trotz aller Regeln über die Anwendung der Sprachformen, trotz aller in der Sprache herrschenden Gesetze nicht richtig sprechen und der Gedankenlose wird durch Grammatik nicht gedankenreich werden.

Ergo: Grammatik ist unnöthig.

Die Sprache ist die Aeußerung einer im Kinde vorhandenen Lebensthätigkeit, einer in ihm wirkenden Kraft; sie ist eine Folge des Aeußerungstriebes, wie das Spiel eine Folge des Schaffungstriebes. Jede Kraft verlangt Thätigkeit, Uebung. Nicht darauf kommt es an, daß das Kind erfahre, nach welchen Gesetzen sich die Kraft in der als richtig angenommenen Weise äußere, sondern darauf, daß die Kraft überhaupt geübt werde. Diesen Satz erkennen die Grammatiker nicht an: sie lehren Worte, fertige Begriffe, klassifiziren, abstrahiren. Aber wiederum folgt daraus: Grammatik ist unnöthig.

Sprechen ist eine Naturthätigkeit, wie denken, gehen, essen. Ein Volkskind lernt seine Sprache auch ohne Grammatik und ohne absichtliches Anwenden des Sprachformenunterrichts. Wie das Volkskind seinen Dialekt richtig gebrauchen lernt, und zwar ohne Kenntniß der ihm zu Grunde liegenden Gesetze, so kann es auch die sog. Schriftsprache, ohne ihre besondern Gesetze zu kennen, gebrauchen

lernen, aber nur durch häufigen Umgang und Verkehr mit derselben, durch häufige Anwendung und Uebung.

Die Sprache wächst mit dem Kinde auf; wie es anschauen, betrachten, denken lernt auch ohne Kenntniß der diese Naturthätigkeiten fundirenden Gesetze: so mehrt und veredelt sich auch seine Sprache. Oder lernt das Kind dadurch gehen, daß man ihm die physikalischen Gesetze konstruirt, nach welchen das Gehen erfolgt? Können wir nicht eher richtig denken, bis wir die Gesetze der Logik und der Bewegung unseres Geistes kennen gelernt haben? Fangen wir erst dann zu essen an, wenn wir mit der bestimmten Absicht, uns zu erwärmen — essen? Oder verdauen wir erst dann gut, wenn wir wissen, auf welche Weise die Verdauung vor sich geht? Weiche man doch nicht von der Natur ab! Kann das Kind den Satz: „der Apfel ist gut" erst dann mit Bewußtsein sagen, wenn es weiß, daß das Subjekt ein konkretes Substantivum im Nominativ Singularis, das Prädikat ein Adjektivum, daß das kopulativ-prädikativ stehende Verbum auxilium „ist" die Form der dritten Person singularis indicativi praesentis des neuhochdeutschen Verbums „sein" sei? Hat man zuerst die Regeln der Sprache festgesetzt und darnach die Sprache fabrizirt — oder umgekehrt? — Die Sprache ist die Hauptsache; kann man noch Regeln mitgeben — in Gottes Namen; kann man nicht — nun, laßt Euch die Haare nicht grau werden! Woher lernten denn die Deutschen ihre Sprache, ehe sie eine Grammatik hatten? Kellner sagt: Haben wir Erwachsenen unsere Sprache und Schreibfertigkeit aus Heyse's oder Becker's oder irgend eines andern gelehrten Forschers Grammatik geholt? Haben wir sie nicht vielmehr aus dem Umgang mit Gebildeten, aus der Lektüre, aus guten Schriften gewonnen, ganz unvermerkt und fast ohne Mühe, wie man in guter Gesellschaft gute Sitte lernt?

Ergo: Grammatik ist unnöthig.

Man sagt, Unterricht in der Grammatik fördere die Einsicht in den herrlichen Bau unserer Sprache. Das ist wahr; aber nicht die Grammatik in der Volksschule; dazu gehört mehr. Wer auf dem Wege des grammatischen Studiums Einsicht in das wundervoll bewegliche Leben unserer Sprache, ihre Bildungen und Veränderungen erlangen will, muß die Grammatik gründlicher studiren, als

in der Schule geschehen kann, das Wenige, das man den Zöglingen der Volksschule bieten kann, nützt zu diesem Zwecke nichts. Die meisten Wörter über Form und Begriffswort, Geschlecht der Wörter, Satz-Eintheilung u. s. w. bleiben ihnen unverstandenes Zeug.

Ergo: Grammatik ist unnöthig.

Allein wenn auch die Grammatik zur Erreichung des obengesteckten Zieles der sprachlichen Bildung in der Volksschule nicht unumgänglich nothwendig erscheint, — vielleicht ist sie doch ein bequemes, zweckdienliches Mittel, ein sicherer, andern vorzuziehender Weg zu diesem Ziele?

Lassen wir vorerst die Geschichte des grammatikalischen Unterrichts reden.

Die ersten Versuche wurden mit der synthetischen Methode gemacht. Heinsius, Heyse und viele Andere schrieben in der Zeit von 1790—1825 ihre synthetischen Sprachlehren mit fremder Terminologie. Dieser synthetische Weg, vom Laut zum Wort und Satz fortschreitend, erwies sich bald als ein verfehlter: die Kinder wußten mit dem gelehrten Gerippe nichts anzufangen, die Grammatik erwies sich zum Zweck der sprachlichen Bildung als unnütz.

Als Becker seinen „Organismus" geschaffen, schlug der Wind um: nun erwartete man von der Analysis das Heil. Wurst und seine Nachbeter — ja, die hatten jetzt das Rechte getroffen!

Allein das mit so großen Hoffnungen gepflanzte Bäumchen wollte nicht recht gedeihen, viel weniger genießbare Früchte tragen.

Man analysirte, konstruirte, exerzirte, grammatisirte frisch darauf los, allein die Grammatik erwies sich als unnütz.

Kellner, Riecke u. A. stellten sich auf Wurst's Schultern, behielten die Grammatik bei, wählten aber als Stoff zusammenhängende Stücke, nicht einzelne, losgerissene. Man raisonnirte gegen Wurst, eiferte gegen die Grammatiker und war doch mit Haut und Haar Wurstianer, analysirender Grammatiker, der darüber den Gedanken und die Gedankenverknüpfung vernachlässigte. Die Grammatik erwies sich abermals als unnütz.

Und so ist es noch. Selbst in Real- und höhern Schulen findet man die von dem grammatisirenden Unter-

richt erwarteten Früchte nicht. Was wollen wir in der Volksschule erwarten? Man sagt: Grammatik verbessere den Stil und die Orthographie der Schüler. Diese Behauptungen beruhen auf falschen Voraussetzungen. Der Stil ist wie die Rede, die Frucht des innersten Geisteslebens des Menschen und hält mit der Bildungsstufe des Schreibenden gleichen Schritt; es kann erfahrungsgemäß vorkommen, daß einer alle Regeln der Grammatik auswendig weiß und doch in kraft- und blüthelosem Stile schreibt. Wie vielmehr bei Schülern der Volksschule! Die Grammatik gibt gedankenarmen Köpfen auch keine Gedanken; diese sind eine Frucht des Lebens, der Lektüre, des Nachdenkens, der geistigen Begabung. — Die Orthographie ist Sache des Auges, erlernt sich durch Angewöhnung und durch Gedächtniß. Und was sollen vollends grammatikalische Regeln in unserer von Widersprüchen und Schreiberwillkürlichkeiten strotzenden Orthographie? Grammatik erweist sich also auch in dieser Richtung als unnütz.

Ja, die Grammatik hat nicht einmal die Kraft, das sprachliche Gefühl der Kinder überhaupt zu beleben, ihre Redewendungen und Ausdrücke zu verbessern, die Regeln mit Bewußtsein zu handhaben. Nur was in Fleisch und Blut übergeht bleibt und trägt Früchte; wir können nicht verlangen, daß die Grammatik in Fleisch und Blut der Kinder übergehe — „die Sprachlehre blüht erst im Nachsommer des Sprachlebens," sagt Schmitthammer. — Die Grammatik bringt erfahrungsgemäß nicht Entwicklung, Kräftigung des Sprachgefühls — im Gegentheil! Sie erzeugt Schüchternheit, Mattigkeit, Unbeholfenheit im Ausdruck: sie erweist sich also auch in dieser Hinsicht als unnütz.

Und dieses spärliche Fruchttragen des grammatikalischen Unterrichts läßt sich auch psychologisch erklären. Die Grammatik ist, wie schon bemerkt, eine Sprachlogik, ein wissenschaftlich-konstruirtes Kunstwerk über die Sprache; durch sie soll das Kind seine Sprache richtig verstehen und gebrauchen lernen. Die Sprache ist Objekt der Betrachtung und doch soll das Kind durch die Grammatik erst sprechen lernen; es soll also etwas anschauen und betrachten, was es gar noch nicht hat; durch Grammatik-Sprache lehren wollen ist also ein pädagogischer Unsinn. Das Klassifiziren, Abstrahiren, Analysiren, Nominiren der Grammatiker bleibt

für das Kind geistlose Abstraktion. Dem Alter unserer Schulbevölkerung fehlt zu einer bewusten und sichern Handhabung der abgezogenen Regeln die nöthige Reife. Daher erregen sie wohl eher den Ekel und Verdruß der lebensfrohen, beweglichen, allen Abstraktionen und systematischen Spitzfindigkeiten abgeneigten Jugend als deren Interesse und rege Theilnahme. Alles Wissenschaftliche, Systematische gehört nicht in die Schule. Das ist eine pädagogische und didaktische Hauptforderung. Ueberall im Leben geht das Können und die Kunst der Philosophie über die Kunst voran. Unsere Grammatikreiter aber sagen: zuerst den Gipfel, dann die Wurzel! Ich aber sage: Sprachunterricht, aber keine Grammatik!

Druck von Aug. Meyer & Dieckmann. Hamburg.